



**I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política
Educativa
15 y 16 de noviembre de 2012
Buenos Aires, Argentina**

**LOS TEXTOS LEGALES COMO ANALIZADOR DE LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Renata Giovine
(NEES/UNCPBA) Argentina
Juan Suasnábar
(NEES/UNCPBA/CONICET) Argentina

Resumen

En la constitución de la política educativa como disciplina ocuparon un lugar privilegiado los textos legales al ser considerados como la materialización y expresión de las políticas educativas en tanto políticas públicas. Desde una visión sustentada en una perspectiva jurídico-legal y poniendo en primer plano el carácter prescriptivo de 'las leyes', se concibió a las mismas como totalidades homogéneas, sin fisuras y válidas para todo tiempo y lugar. En esta ponencia nos preguntamos, ¿es posible resituar los textos legales como analizadores de políticas educativas en una perspectiva que no le sustraiga su carácter *político*? Nos proponemos explicitar los principales aportes epistemológicos y metodológicos de investigaciones pasadas y en curso, intentando caracterizar lo que hemos denominado un *análisis político* de los textos legales, sustentado en un pluralismo epistemológico en el que confluyen fundamentalmente dos grandes corrientes: el análisis político del discurso de la

Escuela de Essex y la analítica de gobierno de Michel Foucault y los teóricos de la gubernamentalidad política.

I. Introducción

Aceptando la invitación que nos han realizado los miembros de ReLePe a reflexionar “desde dónde” y “para qué” de nuestras investigaciones¹ en el campo de la política educativa, nos proponemos explicitar cuáles son las perspectivas epistemológicas y metodológicas que orientan el abordaje del objeto empírico que privilegiamos: los textos legales (básicos y derivados). Perspectivas que intentan superar la visión tradicional centrada en lo jurídico-legal, así como diferentes corrientes neoinstitucionalistas. Más bien nosotros pretendemos recuperar un *análisis político*.

Como es sabido la visión jurídico-legal en el estudio de las políticas educativas, cuyo máximo exponente en Argentina ha sido Héctor Félix Bravo, focaliza en el carácter prescriptivo de las normas, utilizando el método exegético o dinámico para su interpretación. Se parte de una concepción de Política Educativa como la acción del estado en el área de la educación pública (Ghioldi, 1972), cuya principal materialización son las constituciones y leyes. El procedimiento a seguir es “indagar las fuentes inmediatas del texto, las necesidades y los anhelos de la época en que se lo dictó, documentos históricos y el pensamiento de los publicistas que inspiraron a los redactores”; agregándose en el caso de la interpretación dinámica el análisis de “los factores sociales posteriores a la sanción” (Bravo, 1972:45). Es decir se trabaja sobre el texto, como si éste constituyera una totalidad homogénea y “sin fisuras” que se tornará válida para todos los tiempos, aún cuando se recurra a la interpretación dinámica. Su sustento epistemológico es la teoría normativista del Derecho (Kelsen) basada en el supuesto que toda sociedad se organiza a través del perfeccionamiento de un edificio jurídico-institucional garantizado por el gobierno impersonal de las leyes, siendo la *Constitución* el acto fundante del estado de derecho, su fuente de validez y principio de orden.

¹ Programa “Historia Política y Educación”, Proyecto I: Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza. Línea de investigación a): Políticas educativas, políticas sociales y “reformadores”.

Esta visión fue ampliándose, incluyendo tres cuestiones al estudio de las políticas educativas: 1) Los propósitos y acciones a través de los cuales los poderes del estado configuran los sistemas educativos. 2) Las estructuras económicas y sociales y su incidencia en el desarrollo de dichos sistemas. 3) Las concepciones políticas y pedagógicas de cada momento histórico y su influencia en la definición de las políticas educativas (Paviglianiti, 1990). A nuestro entender, si bien se amplía hacia un análisis socio-histórico contextual de los textos, sigue considerándose externo al texto y siendo significativo su componente prescriptivo, así como un enfoque axiológico que le ha otorgado a la investigación en esta área del conocimiento un carácter más bien ensayista.

En las últimas décadas del siglo XX, el interrogante se ha desplazado desde qué pauta la ley acerca del *deber ser* y *hacer* del sistema educativo hacia *cómo funciona*, y el eje de las políticas hacia las “reformas” (muchas veces confundiendo o asimilando los términos Ley/Reforma). Se comenzó a privilegiar un analizador *-las agendas educativas-*, el cual proviene de una corriente teórica que se aleja del campo de las ciencias jurídicas y se extrae de la sociología de las organizaciones: el *neoinstitucionalismo*. Dada la relevancia que adquirió en las investigaciones educativas de los ‘90, nos detendremos un poco más en ella. Este “posicionamiento epistemológico” (Tello, 2012)², considera que introducir las agendas como herramientas metodológicas posibilitaría analizar por dentro el proceso de decisiones políticas en un momento histórico determinado. Los especialistas en este tipo de análisis, tales como los neoinstitucionalistas Kingdom, Cobb y Elder, coinciden en que el proceso decisonal a través del cual se establece la agenda de gobierno es “contingente”, “tornadizo” y “laxamente estructurado”. Así distinguen entre agenda política y agenda de gobierno, siendo la primera (también llamada agenda pública o sistémica) aquella que hace referencia a los temas-debates en torno a los cuales “se produce la discusión pública” (Morán, 1996/7:16) y que pueden llegar a formar parte o no de la agenda de gobierno. En el estudio de la agenda política se hace hincapié en el papel central que juegan los

² De acuerdo a Powel y DiMaggio (1999), la misma surge en 1977 con la publicación de dos escritos de John Meyer *The Effects of Education as an Institution* y *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. También véase Giovine (2006).

medios de comunicación en su elaboración y difusión –“*agenda-setting*”-. En tanto la agenda de gobierno sería el conjunto de problemas o demandas que los gobernantes han seleccionado como objeto de política pública y se traducen en leyes, disposiciones administrativas, programas, asignaciones presupuestarias, etc. (Aguilar Villanueva, 1993).

El análisis de la construcción de las agendas de gobierno puede focalizarse tanto en los actores como en los temas que portan. Cuando se pone el acento en los primeros se recurre al “triángulo de hierro” (poder ejecutivo, poder legislativo y grupos de interés), a las “redes de cuestiones” o al “subsistema de políticas”, sean éstos políticos, expertos en asuntos específicos o grupos de interés organizados, respectivamente³. Para describir cómo se produce ese complejo proceso de toma de decisiones Cohen, March y Olsen recurren al “*modelo del bote de basura*”, en el cual “los problemas y las soluciones suelen estar separados, y las decisiones frecuentemente ocurren por descuido o por un emparejamiento casi aleatorio de los problemas y soluciones” (en DiMaggio y Powell, 1999:57). En otras palabras, sería algo así como “meter la mano” dentro de una papelera y tratar de configurar una “respuesta integrada”. Tsebelis describe cómo los actores se encuentran limitados en su racionalidad por las instituciones, considerando también que son las *reglas*⁴ la categoría explicativa fundamental del comportamiento político, cuya finalidad –desde la teoría de los juegos- sería establecer la forma en que el intercambio político se produce, reduciendo gran parte de la inestabilidad inherente al mismo. Asimismo considera la manera en que se

³ Paramio (en Romero, 1999:25) distingue entre agentes sociales (grupos de interés o movimientos, pudiendo señalarse a los sindicatos docentes, a los representantes de los principales cultos, etc.) y actores políticos (los que tienen la capacidad de “procesar las demandas de aquéllos dentro del sistema político”, como por ejemplo los legisladores). A esta clasificación se le podría desagregar a los actores político-educativos (aquellos que poseen la capacidad de procesar demandas dentro del sistema educativo, como por ejemplo los funcionarios del área ministerial educativa –«funcionarios de estado»-); y un cuarto grupo que ha adquirido un protagonismo fundamental al que podría denominarse «expertos del campo educativo» que, sea como técnicos, consultores o asesores, también participan o tienen injerencia en dicho proceso. La introducción de estos actores amplía la visión del “triángulo de hierro” y se acerca a la noción de mediación técnica en los procesos decisorios, ya sea entendida como “issue networks” o “policy subsystems”, posibilitando observar “a los muchos cuyas redes de influencia desencadenan y guían el ejercicio del poder” (Hecló en Aguilar Villanueva, 1993:46).

⁴ Cabe aclarar y tal como sostienen March y Olsen que las reglas exceden a las legislaciones. Son “rutinas, procedimientos, convenciones, papeles, estrategias, formas organizativas y tecnologías en torno a las cuales se construye la actividad política. También creencias, paradigmas, códigos, culturas y conocimientos que rodean, apoyan, elaboran y contradicen esos papeles y rutinas (en Romero, 1999: 20-21).

definen los asuntos públicos, ya que da cuenta del “pensamiento de grupo” predominante. Para este enfoque los “gobiernos corren el riesgo de ser rehenes no sólo de grupos de interés poderosísimos sino también de sus esquemas mentales, [de sus] sistemas de creencias” (p.53). En suma, esta perspectiva aporta un elemento significativo para nuestras investigaciones, ya que considera que las instituciones son también y “ante todo producto de las acciones humanas” y las reglas se construyen a través de un “proceso de conflicto y prueba” (p.68). Es decir que aunque el acento esté puesto en la reducción del campo de incertidumbres y en la reproducción o mantenimiento de un orden que norme el comportamiento de los individuos en sociedad, las reglas, arreglos y acuerdos institucionales -tanto en su momento constitutivo como en su modificación y ejecución- “están plagadas de conflictos, contradicciones y ambigüedades”. En el campo educativo podemos citar el trabajo de Delgado (2004), quien indaga cómo se posicionan los actores según los temas y lugares que ocupan, así como las relaciones que se establecen entre las diferentes organizaciones de las que forman parte. Ello posibilita comprender “el juego institucional que abrió el proceso de formulación de políticas en el área de la Educación. Específicamente propone trabajar las relaciones entre el poder ejecutivo y el poder legislativo en el proceso de elaboración de las leyes educativas en la Provincia de Buenos Aires” durante los ‘90, describiendo sus comportamientos, los recursos y reglas institucionales, su configuración político-partidaria, los liderazgos, lealtades, alianzas y estrategias disponibles.

Si se focaliza el análisis en los temas-debates que “constituyen el objeto de acción del estado, su dominio funcional” al decir de Oszlak (1997:22)⁵, posibilita indagar las lógicas políticas de los discursos que portan las agendas educativas. En un trabajo anterior (García y Giovine, 2000; 2001) la reconstrucción de dicha agenda se basó en este marco teórico-metodológico neoinstitucionalista, recuperando también el modelo de los diferentes tipos de

⁵ Al definir Oszlak (1997) al estado como la principal instancia de articulación y orientación de las relaciones sociales regidas por un determinado patrón de organización y control social (capitalista), afirma que el papel que asume en cada momento histórico puede considerarse como la “expresión político-ideológica” de las agendas.

articulaciones que han prevalecido históricamente entre el estado y la sociedad en Argentina: liberal, social y postsocial (reconociendo las diferentes vertientes en su interior) de García Delgado (1994)⁶. Al relacionarlo con las “cuestiones constitutivas” de Oszlak (1997:23), que han primado para garantizar la reproducción del orden social capitalista, se caracterizó a las respectivas agendas de la siguiente manera: durante la vigencia del estado liberal en torno a la fórmula “*Orden y Progreso*”, en el estado social el principio organizador fue “*Seguridad y Desarrollo*” y en el estado postsocial (en su vertiente neoliberal), se redefinió “*Ajuste y Revolución Productiva*” por *Globalización-Fragmentación*⁷. En cada una de ellas se describieron los principales temas que, centrándonos en la década de los '90 fueron: la *calidad educativa*, la *descentralización educativa* y la “*moderna ciudadanía*” (CEPAL/UNESCO, 1992)⁸.

En suma, la detección de los actores y temas centrales de las agendas posibilita responder a preguntas tales como de qué se ocupa el estado, quiénes y cómo deciden, cuáles son los temas que se priorizan y las reglas, acuerdos y arreglos institucionales. También brinda una serie de nociones significativas. La primera es que, como afirma Faletto, “los logros...requieren de una formalización institucional para no ser sólo la expresión de un arbitrio;...su permanencia está dada por el hecho de que se constituyen como instituciones aceptadas por el conjunto de la sociedad” (en Tonelli y Aznar, 1993:137). La segunda es que enfatizan un margen de imprevisibilidad del sentido y

⁶ En torno a ellas se fueron dirimiendo diferencialmente las decisiones políticas referidas a cómo se han ido distribuyendo las relaciones funcionales –“gestión de lo público”-, de poder –“cuestiones de representatividad”- y materiales –“distribución del excedente social”- entre el estado y la sociedad; estableciendo zonas propias (estatal o social) y zonas compartidas. Con esta relación tripartita –en el que se combina un enfoque sistémico y neoinstitucionalista-, el objetivo que se persigue es construir un modelo analítico que permita interpretar “la lógica global en la que parecen inscribirse los actuales procesos de reforma del Estado y deducir, a partir de allí, las nuevas reglas de juego que se están configurando en las relaciones Estado - sociedad” (p.21).

⁷ *Ajuste y Revolución productiva* es el eslogan que caracterizó a la política económica del gobierno de Carlos Menem (1989-1999). De ahí que consideramos pensar una cuestión más abarcativa que caracterice al estado postsocial, pudiendo localizarla en el doble proceso de *globalización-fragmentación* priorizando un abordaje político-cultural más que económico.

⁸ Tiramonti (1997), focalizando también en la agenda educativa de los gobiernos neoliberales de los '90, la organizó en base a tres imperativos que orientaron los procesos de reforma en los países de América Latina: “el imperativo de la inserción en el mundo globalizado”, “la reconstitución de los dispositivos regulatorios del Estado y la demanda por la integración societal” (pp.39-40). Cada uno de ellos apuntó a dar respuesta a los profundos cambios producidos en los últimos treinta años del siglo XX, intentando propiciar la modernización económica, política y social de la región.

orientación que asumen las políticas/reformas una vez iniciadas, dado que es difícil de controlar racionalmente sus efectos o resultados. Y la tercera es que dichas políticas conviven con reglas institucionales que sobreviven y permanecen obstinadamente. Estas cuestiones son importantes ya que, por un lado, proponen analizar las “condiciones de definición y realización” de los procesos políticos; y por otro, ponen límites a la intencionalidad de las políticas educativas como modificatorias *per se* de las acciones de los individuos.

No obstante, los neoinstitucionalistas parten de un supuesto fuerte y es que las reformas tienden a la institucionalización, al orden y la estabilidad. La centralidad que ello adquiere en este posicionamiento epistemológico soslaya algunas cuestiones significativas. Por un lado no se problematiza lo suficiente acerca del debilitamiento de las fuerzas instituyentes de las instituciones otrora dadoras de sentido como la escuela, ni del declive del hombre público, ni de los procesos de individualización que alertan los teóricos de la estructuración de la acción o del individualismo, tanto en su versión positiva (Giddens, Lash, Beck) como negativa (Castel, Donzelot, Sennet). Por otro, al describir las prácticas institucionales según las reglas no se profundiza el carácter histórico y conflictivo de las mismas; o dicho de otro modo, las nociones de poder, gobierno y hegemonía. Por último, al focalizar sobre lo dicho, lo escrito y lo instituido trabajan sobre la política y no *lo político*, descuidando ese espacio en el que encontramos lagunas, exclusiones y ausencias al que Foucault denomina “formación discursiva” y Laclau y Mouffe “discurso”.

Tal como hemos enunciado, la perspectiva a la que adherimos en nuestras últimas investigaciones es *el análisis político*. Consideramos que el mismo posee una potencialidad interpretativa mayor al hacer hincapié en el carácter relacional, histórico y conflictivo de la legislación que regula, direcciona o guía –y a la vez limita- a los sistemas educativos. A este corpus simbólico lo entendemos como una “tecnología de poder político que para gobernar se asocia a una técnica intelectual y trasmite lenguajes, saberes, controles, procedimientos, permisos y prohibiciones, modos de conducirse en pos de un orden político y social” (Giovine, 2012^a:48). En suma, son el momento de producción de una obturación parcial de las discusiones, donde se impone

como decisión política, colectivizada y soberana (Sartori, 1979) un discurso determinado. De ahí la necesidad de indagar en los mecanismos jurídico-institucionales de elaboración, tratamiento y aprobación de las constituciones, leyes educativas y otras normativas derivadas, las relaciones de poder (acuerdos, negociaciones, tensiones, silenciamientos) que se entablan entre los diferentes niveles y poderes del Estado, como así también los actores que intervienen en su definición (legisladores, asesores, consultores, entre otros) y reglamentación (actores político-educativos).

Un *análisis político* que se sustenta en dos grandes marcos referenciales: el análisis político del discurso (apartado II) y la analítica de gobierno (apartado III).

II. Análisis Político del *Discurso*

El Análisis Político del Discurso constituye una corriente epistemológica para el abordaje de los fenómenos sociales y educativos que ha venido desarrollándose en las últimas décadas en América Latina y Argentina⁹. Puede situarse su momento fundacional con el libro *Hegemonía y Estrategia Socialista* de Laclau y Mouffe de 1985, el cual se erige sobre una relectura de los “textos marxistas” en clave posestructuralista, incorporando aportes del psicoanálisis lacaniano¹⁰ con el propósito de “rescatar su pluralidad, las numerosas secuencias discursivas [...] que constituyen su trama y su riqueza, y que son la garantía de su perduración como punta de referencia del análisis político” (p.5). Esta relectura les permite elaborar una teoría de la sociedad no esencialista en la cual la contingencia, el antagonismo, las luchas por la atribución de sentido, lo político y la política –como construcción de hegemonía- son parte no accesoria sino principal. Sin ánimo de desarrollar *in extenso* los planteos

⁹ Al respecto podemos citar a Rosa Nidia Buenfil Burgos, Gerardo Aboy Carlés, Myriam Southwell, Lea Vezub, Juan Pablo Abratte, Pablo Martinis.

¹⁰ En particular los dos primeros capítulos del mencionado libro de Laclau y Mouffe son una deconstrucción de las respuestas que, desde el marxismo, se fueron desarrollando ante situaciones que aparecían como ‘extrañas’ a la explicación marxista-leninista clásica, es decir, a lo contingente. Respuestas que van desde las teorizaciones de Rosa Luxemburgo hasta las propuestas gramscianas pasando por la ortodoxia kautskiana, el revisionismo de Bernstein y el estructuralismo de Althusser. Esta relectura concluye dando cuenta de las aporías en las que incurren dichas lecturas al no poder desligarse de ciertos elementos esencialistas del marxismo clásico, en particular las determinaciones en última instancia de la economía o el papel del proletariado como clase privilegiada en la lucha política. Para ampliar este punto puede consultarse Laclau (2005, 2008^a).

mencionados¹¹, especificaremos dos elementos que habrán de servirnos como base para responder nuestro interrogante acerca de qué significa hacer un *análisis político* de textos legales en educación, uno de carácter epistemológico y otro metodológico.

Como primer punto se encuentra la definición ontológica de *lo social* que sustentan Laclau y Mouffe. Parten de conceptualizar la inexistencia de una entidad positiva tal como “la sociedad”, postulando la necesidad de hablar de “lo social” entendido como un campo contingente, histórico y conflictivo. Lo social es el terreno de lucha por la fijación de un sentido, es decir de lucha por la hegemonía. Si bien ello, en apariencia, no dista en demasía de las concepciones gramscianas acerca de la hegemonía, las guerras de posición y los bloques históricos, existe una diferencia sustancial: la postulación de la inexistencia de un elemento positivo privilegiado a partir del cual se puedan plantear relaciones de exterioridad¹². Dicho en otros términos, todo significado es siempre un *proceso de significación* relacional.

Podemos comenzar a avizorar algunas consecuencias para el análisis que aquí proponemos: nada es en sí mismo tal o cual cosa, sino que su significado debe ser puesto en *con-texto*. Claro que la idea de contexto dista mucho de aquella que proponía Paviglianiti (1990) o el análisis dinámico en perspectiva jurídico-legal. Allí todavía podía entenderse la relación texto-contexto como una relación entre entidades previamente existentes y definidas, mientras que ahora comprendemos que la relación es constitutiva para ambas partes¹³. De ahí que un *análisis político* no opta por nominaciones simplistas

¹¹ Para ver exposiciones acerca de sus postulados, además de los ya mencionados trabajos de Laclau, véase Torfing (1998), Buenfil Burgos, (1998, 2010), Southwell (2000). En Laclau (2008^b) pueden encontrarse algunos esclarecimientos de puntos conflictivos presentados en función de las respuestas que Laclau realiza a algunas de las críticas que ha recibido, en particular de Slavoj Žižek.

¹² “Para hablar de hegemonía, no es suficiente el momento articulador; es preciso, además, que la articulación se verifique a través del enfrentamiento con prácticas articuladoras antagónicas [...] Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan” (Laclau y Mouffe, 1987:156/157).

¹³ En ese sentido, la labor de la investigación busca “dar un paso más adelante de la descripción de medidas y prescripciones, resaltando -por un lado- las características fuertemente modeladoras de las concepciones [...], y por otro, el carácter eminentemente político [...] que encierran los modos de entender, nominar y prescribir [la educación]” (Southwell, 2008:25).

que identifican actores, temas, medidas o reformas completas con corrientes específicas o tradiciones de pensamiento político, escuelas o autores: reforma neo-liberal, medidas conservadoras, propuestas progresistas¹⁴. Por el contrario, cada *proceso de significación* se analiza en lo que tiene de particular, en las regularidades que le son propias. Al analizar un texto legal el eje se desplaza de lo prescripto y su carácter coactivo hacia las disputas de sentido en torno a la definición de esas prescripciones sin desecharlas, sino concibiéndolas como el momento de la política que “apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por «lo» político” (Mouffe, 1999:14). En tanto lo *político* está “ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas” (Mouffe, 1999:14)¹⁵.

En un trabajo anterior (Suasnábar, 2010), a partir de una reconceptualización de la política educativa desde la noción de *governabilidad*, reconstruimos los sentidos en disputa en torno del Estado en los debates parlamentarios de la *Ley Educación Nacional* N° 26.206/06. Ello permitió identificar cómo en las fundamentaciones de los proyectos de Ley presentados por diferentes bloques partidarios se elaboraban significados diferentes e incluso antagónicos acerca del Estado, su sentido, capacidades y funciones. En otro trabajo (Giovine, 2012^b) nos propusimos “problematizar [la] relación que se ha entablado entre Estado-ciudadanía-escuela” (p.47), revisando qué articulaciones se establecen entre estos términos en diferentes momentos históricos de los sistemas educativos y cómo esas articulaciones se vinculan con proyectos político-pedagógicos, estrategias de gobierno y racionalidades

¹⁴ Algo similar a lo que sostiene Foucault (2004) que es retomado por Laclau y Mouffe, cuando argumenta que es “preciso renunciar a todos esos temas cuya función es garantizar la infinita continuidad del discurso y su secreta presencia en el juego de una ausencia siempre renovada. Estar dispuesto a acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento” (pp.40/41). Sin embargo no deben confundirse las nociones de discurso en una y otra perspectiva ya que se distancian en supuestos fuertes. En todo caso, la noción de hegemonía de Laclau y Mouffe podría emparentarse en su morfología y dinámica a la noción de “formaciones discursivas” de Foucault (2004:61), por una parte, y la de “discurso” con la de “enunciado” (p.146) por otra, emparentamiento que no está exento de dificultades y por razones de espacio no desarrollaremos aquí.

¹⁵ Mouffe (1999) rescata las raíces de ambos términos señalando que la política deviene de la raíz *polis* vinculada a la idea de vivir conjuntamente, mientras que lo político rescata el *polemos*, la dimensión del conflicto y antagonismo.

políticas¹⁶. También en Giovine (2012^a) analizamos los sentidos que va adquiriendo “la descentralización educativa en los nuevos discursos de poder «global»”, cómo se reterritorializa en Argentina y la provincia de Buenos Aires, identificando las cadenas de significantes que se van construyendo y reconstruyendo en la serie “*federalización-des/centralización-participación social*” en el gobierno educativo.

El segundo elemento que se vuelve indispensable para nuestra argumentación tiene que ver con el instrumental metodológico que de la armazón teórica de esta perspectiva se desprende. Sostiene Buenfil Burgos (2009) que “toda configuración social es discursiva” (p.83) y la cuestión es entonces ¿cómo se produce el *proceso de significación*? Si como plantea la lingüística estructuralista, las identidades de los elementos debieran ser concebidas sólo por su relación diferencial con los otros elementos, deberíamos pensar que el campo de lo posible es limitado y en tal sentido cerrado. Pero como consideramos la apertura de lo social como constitutivo, aceptar tal cosa significaría incurrir en una inconsistencia epistemológica. Es así que en función de los planteos de Lacan acerca de la lógica del significante, Laclau y Mouffe (1987) construyen una noción de *discurso* asentada en un complejo proceso de articulaciones entre elementos dispersos. Por articulación entienden “a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (p.119). Y por *discurso* a “la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora” (p.19).

La condición de posibilidad de toda articulación viene dada por una exclusión inicial, la cual permite las articulaciones entre los demás elementos a partir de su oposición con el elemento excluido. Articular consiste “en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido” (p.193), es decir “puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial [...] que fijan el sentido de la cadena significativa” (p.129). Siendo así, un *análisis político* cuenta con algunas herramientas analíticas específicas para proceder: 1)

¹⁶ Como se verá en el próximo apartado, el mencionado trabajo retoma la noción foucaultiana de gobierno.

Identificación de puntos nodales, significantes flotantes¹⁷, significantes vacíos¹⁸ y condensaciones¹⁹; y 2) Reconstrucción de cadenas o series de significación. Con estos constructos, en una perspectiva de largo plazo, en Giovine (2008; 2012^a) pudimos observar cómo desde el momento fundacional del sistema educativo se van estableciendo relaciones de equivalencia y oposición entre los significantes que se tornan dominantes, aquellos desplazados u olvidados y aquellos que permanecen flotantes. Y cómo en estas cadenas se amalgaman elementos discursivos de diferentes temporalidades y espacialidades que responden a tradiciones o lógicas políticas que dan cuenta de la articulación fallida de los discursos de Estado²⁰.

En Suasnábar (2010; 2012) mostramos cómo el “discurso oficial” que acompañó el proyecto de Ley de Educación Nacional presentado por el Poder Ejecutivo articuló elementos que no tenían relación necesaria entre sí, formando las siguientes series: “Estado ausente = Ley Federal de Educación = crisis económica y social = fragmentación por un lado, y Estado garante = nueva ley = desarrollo económico = ciudadanía democrática, por el otro”, siendo los puntos nodales “Justicia social = crecimiento económico =

¹⁷ Son aquellos cuyo “sentido permanece indeciso entre fronteras equivalenciales alternativas [...] está “suspendido”” (Laclau, 2008^b:165). Por ejemplo, en los proyectos de Ley de Educación Nacional analizados en Suasnábar (2010) algunos significantes como ‘Sarmiento’, ‘bicentenario’ o ‘ley 1420’ son articulados por diferentes discursos, adquiriendo este carácter flotante.

¹⁸ A las características de los significantes vacíos ha dedicado Laclau más de uno de sus textos dada la centralidad que tiene para su concepto de *Populismo*. Para los fines que aquí nos proponemos basta con apuntar que el significante vacío es el elemento fundamental de la construcción hegemónica en tanto que tiene un papel retórico. La construcción hegemónica tiene lugar cuando un elemento particular, sin dejar de lado su particularidad, adquiere la representación de la totalidad, siendo, por eso mismo, una totalidad fallida, “el sitio de una plenitud inalcanzable” (Laclau, 2008^b:94). En el campo educativo, aunque con referentes territoriales diferentes, Southwell (2008) y Vezub (2005) analizan cómo el significante ‘profesionalización’ actúa como significante, a veces flotante, a veces vacío según qué actores y en qué momento histórico se lo articule.

¹⁹ “Podría decirse que hay condensación cada vez que un solo significante nos induce al conocimiento de más de un significado; o mas simplemente cada vez que el significado es más abundante que el significante” (Todorov en Laclau y Mouffe, 1985:13). Si bien, en rigor, este es el caso de todo significante, por cuestiones coyunturales algunos significantes adquieren mayor capacidad de condensación que otros, por ejemplo, los significantes ‘reforma’ o ‘descentralización’.

²⁰ “Si el discurso de la década de 1980 se había estructurado por la oposición autoritarismo-democracia (Abratte, 2005), en la que se entremezclaban términos de la matriz del liberalismo [...] y de la matriz estadocéntrica [...] en la de 1990 ya no serán los tipos de régimen político los opuestos, sino la eficiencia o ineficiencia en resolver los problemas de gobernabilidad democrática que lleven al ‘buen gobierno’ [...] Asimismo en este nivel del Estado [nacional] se observa cómo se relegan aquellos significantes característicos de lo que podría llamarse la ‘mística peronista’ que aún estaba presente en los primeros documentos ministeriales del llamado *Plan de Transformación Educativa*: justicia social = democracia efectiva = cultura del trabajo = protagonismo popular = Estado regulador” (Giovine, 2012^a:95/96).

ciudadanía democrática” (2010:45/48). Paralelamente reconstruimos dos discursos antagónicos al oficial, cuyas series eran: a) “Estado Federal = equidad = libertad”, presentado por la Alianza por el Compromiso Federal; b) “Estado subsidiario = justicia distributiva = libertad”, proyecto presentado por Fuerza Republicana” (2012:266). En ellos nuevamente observamos esa tensión histórica en el particular modo de procesar el federalismo en Argentina, es decir las relaciones entre Nación y provincias para gobernar el sistema educativo.

De ahí que y como cierre de este apartado, la potencialidad que estos postulados nos provee es renunciar a esa pretensión de la existencia de un sentido último y esencial. O en términos de Laclau y Mouffe, que lo real es siempre *sobredeterminado*, el “campo de identidades que nunca logran ser plenamente fijadas” (1987:127/128). En tal sentido el estatuto que nuestros resultados de investigación adquieren es de carácter parcial, provisorio y sujeto a las mismas luchas y disputas por los sentidos que *lo social*.

III. Analítica de Gobierno

Tal como hemos enunciado en varios pasajes de los apartados anteriores, para el análisis de los textos legales nos interesa no sólo aquello que se sanciona o prescribe con fuerza coactiva, sino también y principalmente reconstruir su génesis y proceso de elaboración. Fijar la atención en éstos supone indagar tanto las definiciones (es decir aquello que se torna dominante), como los debates, posiciones, tensiones, omisiones o exclusiones que estructuran el campo de sentido de la educación escolarizada. Por ello, además de recurrir al análisis político del discurso, hemos incursionado en la *analítica de gobierno* elaborada por Michel Foucault en su última etapa de producción académica.

Si bien es sumamente difícil y controvertido ubicar a Foucault en una perspectiva epistemológica, creemos que todos coincidiríamos en que él, al igual que Mouffe y Laclau, se ubica en esa relectura del marxismo en clave postestructuralista. En líneas muy generales y a riesgo de ser simplista, podríamos fundamentar lo antedicho diciendo que recurrir al pensamiento

foucaultiano supone asumir una posición crítica ante las posturas esencialistas -sean por vía de la estructura o del sujeto-, ante el reduccionismo de clase del marxismo estructuralista de Althusser y Poutlanzas (cuyo enfrentamiento con respecto a la noción de poder es conocida por todos nosotros) y ante la existencia de un discurso “verdadero” y otro “falso” sobre la realidad. Con respecto a este último punto, para Foucault todos “los discursos construyen la realidad, instauran la verdad, instituyen ‘regímenes de verdad’, tienen efectos de verdad” (da Silva, 1993:127). De ahí que, tal como lo plantea en *La arqueología del saber* (2004), el discurso sería un “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación [discursiva], y así [podremos] hablar del discurso clínico, del discurso económico” (p.181), del discurso pedagógico. A Foucault le interesa indagar “la descripción intrínseca” de los documentos “como monumentos” (p.11) –arqueología-, analizando los enunciados no como una proposición (unidad de análisis de la lógica) o una frase (unidad de análisis de la gramática), sino considerándolos desde sus condiciones de existencia. Es decir, fijando la atención en la relación que entablan con otros enunciados a fin de mostrar su vocabulario y su “materialidad repetible” (p.183); sus regularidades, correlaciones y exclusiones. O como lo afirma en otro pasaje de esta obra, la función enunciativa requiere, para ejercerse “un referencial” (o “principio de diferenciación”), un sujeto (“una posición que puede ser ocupada [...] por individuos diferentes”), un “campo asociado” (o “dominio de coexistencia para otros enunciados” y “una materialidad” (“un estatuto [...] unas posibilidades de uso o de reutilización”) (p.194)²¹.

En el campo educativo, el análisis de Foucault ha estado más presente en aquellas investigaciones que se han dedicado a la microhistoria y micropolítica de la educación, concibiendo a la escuela como un dispositivo de disciplinamiento y normalización. Y ello se debe, entre otras cuestiones, a su

²¹ “Se llamará enunciado la modalidad de existencia propia de [un] conjunto de signos: modalidad que le permite [...] estar en relación con un dominio de objetos, prescribir una posición definida a todo sujeto posible, estar situado entre otras actuaciones verbales, estar dotado en fin de una materialidad repetible” (p.180). Para Foucault “la localización de las formaciones discursivas [...] saca a la luz el nivel específico del enunciado” (p.197), de ahí que las considere correlativas. De esta correlación surge la noción de *práctica discursiva*: “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p.198).

llamado de atención acerca del predominio de una concepción de poder centrada en la figura del estado, las teorías de la soberanía y los sistemas jurídicos; que desconoce las múltiples manifestaciones de la política y formas de organizar el poder: “esos múltiples sometimientos que se producen y funcionan dentro del cuerpo social”. De ahí que proponga “no ver al derecho” o al “edificio jurídico” por el lado de una legitimidad a establecer, sino por el de “los mecanismos de sometimiento que pone en acción” (Foucault, 2000).

Esta idea capilar o molecular del poder o del “*cómo del poder*” que elabora Foucault desde 1970 y que opone a la visión (tan presente en la política educativa) del *poder/contrato/opresión*²², va a ser completada entre 1977 y 1983 cuando agregue, junto a los estados de dominación y las relaciones estratégicas o juegos de poder, las *técnicas de gobierno*. Este tercer nivel de su analítica del poder es producto de su preocupación sobre el funcionamiento del estado en un momento del ocaso del estado de bienestar que iría desplazándose hacia una sociedad post-disciplinaria. Un desplazamiento que tiene lugar cuando se disocia expansión económica y justicia social.

Para responder a *qué va siendo el gobierno*, permítasenos algunas aclaraciones más sobre el poder en el pensamiento foucaultiano. Ya es conocida su recuperación marxiana acerca de que no existe un poder, sino múltiples poderes y que a él no le preocupa analizarlos desde su representación, sino desde su funcionamiento en todo el campo social. Por ello propone indagar “cómo en un grupo, en una clase, en una sociedad operan mallas de poder, es decir, cuál es la localización exacta de cada uno en la red del poder, cómo él lo ejerce de nuevo, cómo lo conserva, cómo él impacta en los demás, etc.” (Foucault, 1981/2:19). Cabe recordar la distinción que hace Foucault entre dos funciones básicas de los poderes, una *anátomo-política* que tiene por objeto o blanco el cuerpo y el despliegue de técnicas disciplinarias en instituciones de encierro –entre ellas la escuela- para lograr su docilidad;

²² Foucault (2000) describe con estos términos la noción de poder político que comparten tanto una concepción liberal y jurídica, propia de los filósofos del siglo XVIII, como “cierta concepción corriente que pasa por ser la del marxismo. Este punto en común sería lo que yo llamaría el *economicismo* en la teoría del poder” (p.26).

trabajada principalmente en *La microfísica del poder* y *Vigilar y castigar*. Y otra función *bio-política* (que comienza a desarrollarla en el primer tomo de *Historia de la Sexualidad* y continúa en la trilogía editada por el Fondo de Cultura Económica de sus clases entre 1977 y 1983²³) que tiene como objetivo estratégico ya no al individuo como individuo, sino a la población; es decir a una serie de “seres vivos que son atravesados, comandados, regidos por procesos de leyes biológicas... una natalidad, una mortalidad...una curva etaria... un estado de salud (2000:16). Y es esta segunda función del poder, que aparece según Foucault a fines del siglo XVIII, la que nos interesa traer a nuestro análisis político, pues estas técnicas de poder no disciplinario nos introducen en esa última etapa del pensamiento foucaultiano que se centra en observar cómo funciona esta sociedad de gobierno regulada a través de los dispositivos de seguridad.

Gobierno entendido en tres sentidos: como la conducción de la conducta de los individuos, como las racionalidades políticas y como las técnicas de gobierno. En el primer sentido alude tanto al gobierno de los otros (el gobierno en su forma política) como al gobierno de sí (su forma moral)²⁴. Es decir, por un lado al conjunto de instituciones y prácticas que incitan, inducen, desvían, facilitan, dificultan, obligan o impiden la acción de los otros y que trabajan sobre un campo de posibilidades en el que se inscribe el comportamiento de los individuos. Por el otro, a las maneras en que uno mismo trata de dominar las pasiones, los deseos o sus propios instintos. Es la relación entre ambos, “el gobierno de sí y el gobierno de los otros” (Foucault, 2009), en donde podemos observar *cómo va siendo* el gobierno que se racionaliza en leyes, programas, documentos de política o en otras prácticas menos formalizadas tales como la seguridad, el trabajo social y educativo (Giovine, 2012^a).

²³ *Seguridad, territorio y población* (1977-1978), *Nacimiento de la biopolítica* (1978-1979) y *El gobierno de sí y de los otros* (1982-1983) publicadas por el FCE en los años 2006, 2007 y 2009 respectivamente.

²⁴ La tercera forma de gobierno que Foucault recupera de La Vayer es de la familia (la economía), para quien el arte de gobernar postula una continuidad entre las tres formas.

El segundo sentido alude a “campos o dominios discursivos y simbólicos, que atraviesa actores y agencias de poder” y que se caracterizan por poseer “un vocabulario común, cuyas disputas pueden ser organizadas por principios éticos transmisibles de unos a otros, por explicaciones lógicas, hechos compartidos y acuerdos significativos en torno a problemas políticos clave” (Rose, 1999:28). Racionalidades que se materializan en técnicas de gobierno y este tercer sentido es el que el busca “traducir el pensamiento en el dominio de la realidad” (Miller y Rose, 1990:7), en tanto “mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales los diversos tipos de autoridad pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que estos consideran deseables” (p.8).

Estos sentidos de gobierno en su forma política nos brindaron herramientas de análisis acerca del arte de gobernar el sistema educativo. Es decir, nos permitieron indagar ese poder del *estado gubernamentalizado*²⁵ de unificar voluntades, intereses y objetivos de una población que se torna en objeto de intervención política en el campo educativo. Un gobierno que se va perfeccionando a través de discursos filosóficos, científicos, políticos y jurídicos y que a partir de fines del siglo XIX se va traduciendo en una compleja red de normas, leyes, instituciones y procedimientos de funcionamiento centralizado y jerárquicamente establecido que van dando forma y contenido al sistema educativo en Argentina.

Interrogarnos acerca de las racionalidades políticas (liberales, welfaristas, neoliberales) nos habilitó a profundizar esa mirada que años atrás habíamos hecho de las agendas político-educativas. La lectura de las constituciones, leyes educativas y más aún de los proyectos y debates que tienen lugar para su sanción y modificación son una fuente de análisis que nos permite superar esas visiones jurídicas y neoinstitucionalistas acerca de quién/es gobiernan, qué o quién es gobernado, cómo se organiza el proceso de

²⁵ Situación que ha sido posible gracias a ese “proceso de estatismo continuo que caracteriza a nuestras formaciones históricas” y que ha posibilitado que el estado haya “capturado tantas relaciones de poder” (Foucault, 1991:34).

toma de decisiones en el sistema educativo bonaerense; así también cómo se distribuye la autoridad, se modifican las representaciones políticas y qué nuevas figuras o centros de conducción se crean o reconocen. En estas racionalidades pueden observarse cómo se materializan viejos y nuevos modos de distribución de las fuerzas reguladoras entre los niveles y aparatos estatales y los sectores de la sociedad para el gobierno del sistema, en un movimiento que iría desde una matriz socio-céntrica a otra estado-céntrica para luego constituirse aparentemente en un retorno de la primera. En esta última se va conformando una trama de relaciones en las que se vislumbran dos fuerzas de la misma intensidad: 1) Una pluralización de centros de regulación en la que se evidencia la pérdida del monopolio del poder administrativo y pedagógico de los “*funcionarios expertos*” que se fueron creando desde el siglo XIX (Consejo General de Educación, consejos escolares, Dirección General, inspectores) y la emergencia de nuevas cristalizaciones socio-educativas dentro y fuera del sistema educativo que van formando redes mixtas (estatales y sociales) para la protección de escuelas y una población escolar que se empobrece, así como para el control del riesgo social. 2) El reforzamiento del poder estatal en su nivel central (tanto nacional como provincial), pero variando significativamente sus estrategias de regulación, observándose cómo las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado. Se renuncia así a esa pretensión de unicidad y monopolio estatal de formar una red de funcionamiento único al estilo weberiano. Una variación que va dando lugar a una nueva trama de gobierno que denominamos *multiregulatoria* en la que se formaliza un nuevo espacio: lo *socioeducativo*.

El tratar de discernir qué racionalidades políticas se amalgaman (aunque una se torne dominante) en esa relación entre enunciados discursivos, inclusiones, lagunas y exclusiones nos va permitiendo caracterizar su “*moral*”, su “*carácter epistemológico*” y su “*lenguaje distintivo*” (Rose, 1999). Es decir, cómo éstos se van constituyendo a partir del éxito de determinadas modalidades de resolver problemas sociales y educativos –y del fracaso de otras-, las cuales luego se vuelven ejemplares y son imitadas y aplicadas por analogía, aunque respondan a diferentes espacialidades y temporalidades.

Pero el gobierno también supone, como ya hemos manifestado, el entrecruzamiento de racionalidades políticas con técnicas de gobierno, es decir con una serie de procedimientos prácticos de ejercicio del poder; siendo una fuente de observación (aunque no la única) en el campo de la política educativa las legislaciones derivadas. En sendos documentos de política, programas, proyectos y resoluciones observamos con más claridad cómo se generan a fines del siglo XX y principios del siglo XXI políticas tendientes al control del riesgo de esas poblaciones en situación de pobreza que son objeto de intervención específica. Y aquí introducimos otro componente de la analítica de gobierno: el modo de procesar—en sociedades como las nuestras— la libertad de los hombres (su capacidad de elegir) y la seguridad social (aquello que le garantiza protección ante los avatares de la vida en sociedad). Así fuimos reconstruyendo cómo en esta nueva racionalidad de gobierno, en la que pareciera dissociarse bienestar y justicia social, se marca en la población una línea entre aquellas familias que pueden por sí solas proveer a sus hijos y elegir una escolaridad acorde a sus pretensiones y aquellos otros que, al carecer de la posibilidad de ejercer ese derecho, será el estado y las escuelas estatales quien se las provea.

En suma y recuperando el cierre del anterior apartado, también en la analítica de gobierno observamos cómo se renuncia a la pretensión de unicidad y esencialismo de las indagaciones acerca de la relación estado-sociedad-educación. En tal sentido esta posición epistemológica permite entender a las políticas educativas como formas específicas de prácticas de gobierno (Popkewitz en Buenfil Burgos, 2001), en las cuales podemos observar los modos de influir en los otros o en otros términos cómo va siendo el gobierno en ese conjunto de instituciones y prácticas que estructuran el aparato administrativo del sistema educativo que permanecen, se crean, modifican y suprimen en las legislaciones básicas y derivadas.

IV. Conclusiones

En estas páginas hemos intentado explicitar los principales aportes epistemológicos y metodológicos de investigaciones pasadas y en curso, de lo

que hemos denominado un análisis político de una de las materializaciones de las políticas educativas que son los textos legales. De ellos se desprende que adherimos a un pluralismo epistemológico, en el que confluyen esas dos grandes corrientes descritas: el análisis político del discurso y la analítica de gobierno.

Las herramientas del primero nos permitieron concebir una forma de organizar la dispersión de significados que rodean una ley, sin descuidar el momento político de los mismos. Como sostiene Martinis (2008) “producir una interrupción en el juego de las diferencias y pretender construir un orden, un significado, constituye un acto eminentemente político [...] son todas acciones marcadas por el signo de la intervención política” (p.28)²⁶. Intervención que podemos reconstruir en clave de hegemonía, como hemos descrito anteriormente. Sin embargo, esta perspectiva se muestra insuficiente a la hora de proseguir indagando en el devenir de esas políticas sobre las instituciones, los sujetos²⁷ y las prácticas; el potencial interpretativo respecto de las luchas por la imposición de significados se ve reducido cuando trocamos la pregunta hacia cuáles son los mecanismos de gobierno que se elaboran en esos textos legales.

De ahí que recurrimos a la segunda corriente, ya que sus concepciones de poder/es y gobierno nos han permitido indagar cómo se configura y reconfigura esa trama de gobierno en las políticas educativas, que suponen una reocupación estratégica del estado y la sociedad, tomando tres grandes cuestiones: la distribución de la autoridad, las representaciones políticas y nuevas figuras societales, la organización jurídico-institucional y administrativa del sistema educativo y los modos de procesar el par libertad-seguridad.

²⁶ Martinis, al igual que Abratte, también propone integrar ambas corrientes de pensamiento.

²⁷ Una salvedad amerita el concepto de interpelación atendiendo a que toda práctica hegemónica invita a los sujetos a ocupar un lugar determinado dentro del discurso. Vezub (2005) utiliza esta categoría para mostrar como el discurso de la profesionalización docente interpela a los docentes desde ese lugar con un sentido particular: el de agentes claves en la concreción de las reformas educativas. Que dicha interpelación actúe efectivamente no es algo que, sin demasiadas dificultades, se pueda indagar con los esquemas teóricos y metodológicos que aporta el análisis político del discurso.

En pocas palabras proponemos un enfoque que se interroga acerca de cómo se va conformando y modificando un andamiaje jurídico-institucional que organiza a la educación escolarizada estatalmente. Esos textos prescriptivos y universalizantes, a la vez, construyen y son portadores de sentidos que luchan por imponerse y tornarse hegemónicos, pero en el que se amalgaman diferentes racionalidades políticas de tiempos y espacios heterogéneos; otorgándole una característica distintiva: la *hibridez*.

¿No es posible acusar una inconsistencia en esta integración? Nuestra vigilancia epistemológica está basada en el principal punto de encuentro que a nuestro entender tienen ambas corrientes y que radica en que la una y la otra proponen visitar al marxismo ante los nuevos problemas y preguntas de lo que acontece en la sociedad desde el postestructuralismo, el cual puede ser definido sintéticamente por el énfasis en el discurso como elemento constitutivo de lo social, su rechazo a los dualismos u oposiciones binarias, a la idea representacional de la realidad y a la concepción de totalidad como aquella que le otorga un sentido único, universal y centrado a los textos, las instituciones, las prácticas y los sujetos que son interpelados a formar parte de *lo político-educativo*.

V. Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) “*Estudio Introductorio*” en Aguilar Villanueva (comp.) *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. México D. F.

BUENFIL BURGOS, R.N. (coord.) (1998) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés, México D.F.

_____ (2001) “*Un encuentro entre universales y particulares*” en Gómez Sollano y Orozco Fuentes (coord.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Plaza y Valdés. México D.F.

_____ (2009) “Análisis político del discurso e historia de la educación”, en Pini (comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM EDITA, UNGS, Buenos Aires.

BRAVO, H.F. (1972) *Bases constitucionales de la educación argentina*. Paidós, Buenos Aires.

DELGADO, M. (2004) *Legislativo/Ejecutivo: relaciones, acuerdos y desacuerdos frente a la reforma educativa de la Provincia de Buenos Aires*. Proyecto de tesis doctoral. FLACSO, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1981/2) "Las redes del poder" en *Revista Barbarie*, N° 4/5, Brasil.

_____ (1991) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós/ICE-UAB, Barcelona.

_____ (2000) *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

_____ (2004) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, Buenos Aires.

_____ (2006) *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

_____ (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

_____ (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

GARCIA, L. y GIOVINE, R. (2001) "La calidad educativa en las agendas públicas: el caso argentino" en Martín Bris y Margalef García (coord.) *La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Editorial Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

GARCIA DELGADO, D. (1994) *Los actores sociopolíticos frente al cambio*. Fundación Hernandarias, Buenos Aires.

GHIOLDI, A. (1972) *Política Educativa en el cuadro de las ciencias de la educación*. Losada, Buenos Aires.

GIOVINE, R. (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Stella/La Crujía. Buenos Aires.

_____ (2006) *Consideraciones teórico-metodológicas para el estudio de las políticas educativas*. Inédito.

_____ (2012^a) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.

_____ (2012^b) "Escuelas ¿para qué ciudadanías?" en Manzione, M.A., Lionetti, L. y Di Marco, C. (comp.) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. La Colmena, Buenos Aires.

LACLAU, E. (2005) *'Philosophical roots of discourse theory'* Centre for Theoretical Studies in the Humanities and Social Sciences. On line at <http://www.essex.ac.uk/centres/TheoStud/onlinepapers.asp>

_____ (2008^a) *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

_____ (2008^b) *Debates y Combates*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

_____ y MOUFFE, C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXII, Madrid.

MARTINIS, P. (2008) "Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la "Reforma Educativa" en *Revista Políticas Educativas*, V. 2, N° 1, Campinas.

MOUFFE, C. (1999) *El retorno de lo político*. Paidós, Buenos Aires.

MORÁN, M.L. (1996/97) "Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural" en *Revista Zona Abierta*, N° 77-78, Madrid.

OSZLAK, O. (1997) "Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego" en Oszlak (comp.) *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego*. Centro de Estudios Avanzados Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común/UBA, Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N. (1990) "Notas sobre los temas básicos del campo de estudio de la Política Educativa como disciplina de las Ciencias de la Educación" en *Boletín de Política Educativa*, Año I, N° 1, CPFyL/UBA, Buenos Aires.

POWELL, W. y DIMAGGIO, P. (comp.) (1999) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

ROMERO, J. (1999) "Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías" en Powell y DiMaggio *El nuevo institucionalismo en...* Op. cit.

ROSE, N. (1999) *Powers of freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.

_____ and MILLER, P. (1992) "Political power beyond the State: problematic of de government" en *British Journal of Sociology*, 42, 2.

SARTORI, G. (1979) *La Política. Lógica y método en las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

SILVA, T. T. da (1993) *Sociologia da Educação e Pedagogia Critica em tempos posmodernos*. Artes Médicas, Porto Alegre.

SOUTHWELL, M. (2000) "Nuevas herramientas para nuevos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 10, N° 22, Junio.

_____ (2008) "Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado" en CRUZ, O. y ECHEVARRÍA, L. (coord.) *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. Casa Editorial Juan Pablos, PAPDI, México D.F.

SUASNÁBAR, J. (2010) *¿Dónde está el estado? Un estudio sobre federalismo, legislación y discursos en las reformas educativas del siglo XXI*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH/UNCPBA, Tandil. Inédito.

_____ (2012) "El estado en las leyes educativas argentinas del siglo XXI: estructuras y sentidos" en *Revista Espacios en Blanco*, N° 22, NEES/UNCPBA, Buenos Aires.

TELLO, C. (2012) "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa" en *Revista Praxis Educativa*, V. 7, N° 1.

TIRAMONTI, G. (1997) "Los imperativos de las políticas educativas de los años '90" en *Revista Propuesta educativa*, Año 8, N° 17, diciembre, FLACSO, Buenos Aires.

TONELLI, L. Y AZNAR, L. (1993) "La ciencia política en el fin de siglo. Aportes para (re) iniciar una discusión" en *Revista Sociedad*, N° 3, Noviembre, Buenos Aires.

TORFING, J. (1998) "Un repaso al análisis del discurso" en Buenfil (coord.) *Debates...* Op. cit.

VEZUB, L. (2005) "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamientos en la Provincia de Buenos Aires" en *Revista Espacios en Blanco* N°15, NEES, UNCPBA, Buenos Aires.