

Profesores y profesoras de Educación Física en programas socioeducativos.

Carriquiriborde, Nicolás – FaHCE-UNLP – CICES-IdIHCS – nicolas.carriquiriborde@gmail.com

Eje Educación, Estado y Políticas públicas. Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: políticas socioeducativas, Centro de Actividades Infantiles, profesores/as de Educación Física.*

» **Resumen**

La presente comunicación pretende poner en discusión las reformulaciones realizadas al proyecto de investigación en curso para una Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP que tiene por objetivo analizar los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física construyen en el marco de una política educativa orientada por el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión social. Interesa analizar las posiciones docentes que construyen profesores y profesoras de EF en un programa socioeducativo destinado a poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Para dicho análisis tomamos como unidad de análisis a los profesores y profesoras de (EF) que se desempeñan en el programa Centros de Actividades Infantiles (CAI) dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación.

En función del objetivo planteado para la investigación y del marco teórico definido se utilizará una metodología de tipo cualitativa utilizando técnicas como: análisis bibliográfico, análisis de discurso, entrevistas semiestructuradas y en profundidad.

La presente investigación cobra relevancia a la luz de considerar que desde finales del siglo pasado hasta la actualidad se consolidó un tipo de política educativa destinada específicamente al tratamiento de las desigualdades sociales y educativas donde una cantidad considerable de sus propuestas incluyen prácticas deportivas, recreativas y lúdicas. Ello nos puede permitir analizar cómo son significados y abordados desde la política pública estas problemáticas y cómo tramitan los mandatos de la política estatal aquellas y aquellos actores que instrumentan y llevan adelante su tarea en el marco de un proyecto, en este caso, socioeducativo. Esto nos posibilita identificar y analizar las posiciones docentes que asumen los profesores y profesoras de Educación Física que se desempeñan en un programa socioeducativo destinado a poblaciones que se encuentra en situación de vulnerabilidad social.

› **Justificación del tema.**

Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad han cobrado gran relevancia diversos proyectos y programas destinados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social que ven afectados derechos elementales consagrados en tratados, convenciones y leyes nacionales e internacionales como lo es el derecho a la educación. Esto da cuenta de un tipo de intervención que los Estados nacionales Latinoamericanos llevaron y llevan adelante ante la problemática de la exclusión y desigualdad social en la región convirtiendo demandas emanadas de diversos sectores y actores sociales en un tipo de política pública que, según el país y los períodos de gobierno, han significado de distintas maneras.

Este tipo de intervención estatal, en particular sobre las problemáticas que giran en torno al cumplimiento pleno del derecho a una educación pública y de calidad, no inicia en las últimas décadas del siglo XX, sin embargo es a partir de este particular momento histórico donde se expresa y cristaliza en la institucionalidad Estatal, sea en nuevos organismos y dependencias como en el acompañamiento de iniciativas de otros sectores, organismos o agencias, un tipo de política destinada a promover el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades, el mejoramiento en los aprendizajes, reducir la deserción y el abandono escolar de amplios sectores sociales que en esas décadas han perdido garantías sociales básicas como el derecho a la educación.

En las dos últimas décadas del siglo XX, toda la región lleva adelante una serie de reformas educativas (y no solo educativas) impulsadas por organismos multilaterales que tienen un fuerte componente eficientista y en cada país implicó reformas profundas, pero también diversas. Particularmente, en Argentina, este proceso se cristaliza en los años noventa con la sanción, primero, de la Ley de Transferencia Nro. 24.049 en el año 1992, y, luego, con la Ley Federal de Educación (LFE) Nro. 24.195 sancionada en 1994. Entre ambas leyes, en el año 1993, el Plan Social Educativo (PSE) se convierte en el antecedente fundamental de este tipo de política destinada a los sectores vulnerables que combina la asistencia social y educativa.

En la década siguiente, luego de la profunda crisis económica, social, política e institucional que estalla en los finales del año 2001, se retoma un clima de reformas donde las educativas vuelven a tener un papel importante. Lo que se había mantenido durante un siglo (la ley que se reforma en los noventa es aquella que dio orígenes al sistema educativo: Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884) en apenas dos décadas sufre dos reformas.

Es en el año 2006 que se sanciona la Ley de Educación Nacional (LNE) Nro. 26.206 en un clima y con una impronta de restitución del derecho a la educación en tanto bien social y con el Estado como actor central en garantizar y hacer efectivo el derecho a enseñar y aprender de todos y todas las ciudadanas. Dos años antes, en 2004, lo que fuera el PSE también es afectado como política de Estado y se lanza el

Plan Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) buscando dar nuevas respuestas a la problemática de la exclusión escolar y la desigualdad social. Así, el PNIE junto a otras iniciativas como la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) marcan una nueva manera en la que el Estado va a intervenir en los asuntos públicos y en particular con la problemática de la desigualdad social y educativa. Tanto el PNIE como, más adelante, la DNPS definen la manera de tramitar las desigualdades sociales y educativas y los efectos de la exclusión desde el mandato de la igualdad y la calidad educativa. La orientación de la política pública es redefinida incorporando sentidos de pretensiones universalistas e igualitaristas. Se deja el mandato de la equidad, la asistencia y la carencia que expresó el reformismo de los 90 por el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión educativa. En este sentido, surgen toda una serie de programas y proyectos denominados socioeducativos que buscarán abordar la problemática de la desigualdad social y educativa desde aquellos mandatos y aquellas pretensiones políticas.

› ***Presentación del problema.***

Decíamos más arriba que en las últimas décadas asistíamos a la consolidación de un tipo de política orientada específicamente al tratamiento de las desigualdades sociales y educativas. Políticas que emergieron en un contexto de cristalización de las desigualdades sociales y donde según Feldman, Atorresi y Mekler (2013) “se configuraron escenarios de reforma o de cambios estructurales de los sistemas educativos que plantearon garantizar el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y prestar servicios educativos con mayores niveles de equidad y calidad” (p. 13). Hemos señalado que a este tipo de políticas se las nombro como compensatorias, de asistencia y focalizadas.

Según estos autores luego de una década de proyectos y programas compensatorios se comienzan a señalar una serie de limitaciones entre las que destacan la poca articulación entre programas y población destino, las especificidades culturales, étnicas y geográficas, el tipo de tratamiento otorgado a la exclusión y pobreza, mayor participación y vínculo con la comunidad donde se insertaban estos programas, entre otros señalamientos que dan cuenta de un giro en la manera en que los distintos actores comienzan a pensar y diagramar la intervención en la problemática de la desigualdad y exclusión socioeducativa. Son los organismos multilaterales como la UNICEF, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), los que habían impulsado aquel reformismo estatal y que ahora redefinían y sugerían un nuevo enfoque y tratamiento de las desigualdades sociales.

Según Feldman, Atorresi y Mekler (2013) “las acciones destinadas a mejorar la equidad en la educación básica, fueron paulatinamente cambiando sus enfoques hacia la búsqueda de integralidad de las propuestas y un alcance de gran escala”. Retomando a Terigi (2009), los autores afirman que “se produjo un giro en los discursos, que ya no identifican a los beneficiarios a partir de sus carencias sino de la

restauración de sus derechos” (p. 14). Es en este contexto que estas políticas vuelven a ser redefinidas en toda la región con la asunción vía democrática de gobiernos que reponen la intervención estatal como organizador central de los asuntos públicos y que plasman en sus legislaciones las nuevas orientaciones y mandatos de las políticas públicas.

Se da, entonces, una reconfiguración de las políticas sociales y educativas que incluyen algunas de las propuestas de aquellos organismos internacionales resignificadas y reorientadas por los mandatos que cada país en la región imprimió a su modo de identificar, gestionar e intervenir en los asuntos públicos. En Argentina, las políticas compensatorias que tenían como mandatos la calidad y equidad educativa y nombraban a la población destino como carente pasaron a denominarse socioeducativas e incorporaron los mandatos de la igualdad y calidad educativa plasmados en la LEN designando a los destinatarios de estas políticas como sujetos de derechos. Junto a la idea de igualdad y calidad aparece fuertemente el mandato de inclusión social en tanto las políticas sociales y educativas debían promover la inclusión de todos aquellos y aquellas que vieron afectado el cumplimiento pleno del derecho a la educación al sistema educativo que ahora la legislación establecía como obligatoria hasta la educación secundaria.

Las políticas socioeducativas se constituyeron, así como un tipo de intervención sobre aquella población en situación de vulnerabilidad social con una impronta de igualdad, calidad educativa y de reposición de derechos a la vez que busco la inclusión de estos sectores al sistema educativo. Se reformaron y crearon nuevas áreas de la administración pública a la vez que se crearon instancias de coordinación y articulación entre los distintos niveles y jurisdicciones como son los casos mencionados de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (antes Dirección Nacional de Políticas Compensatorias), el Plan Nacional de Igualdad Educativa (PNIE), el Programa Integral para la Inclusión Educativa (PIIE) de donde emanarían las iniciativas de atención a la desigualdad social y educativa. De la DNPS surgieron una gran variedad de programas, ahora, socioeducativos que incluyeron gran variedad de propuestas culturales y educativas que van desde aquellas vinculadas a la alfabetización en lectoescritura, técnicas de estudio, construcción del oficio de alumno/a, hasta aquellas orientadas a aprendizajes de oficios, artes, saberes ancestrales.

En esta diversidad de propuestas se encuentran en gran número las vinculadas a prácticas deportivas, recreativas y lúdicas que son llevadas a cabo por profesores y profesoras de Educación Física formadas/os o en formación y en los casos que los programas lo establecen por idóneos en este tipo de prácticas. A estas propuestas deportivas y recreativas se les otorgan diversos sentidos en relación a los mandatos que la política en cuestión define. En este sentido, cobra relevancia la presente investigación que busca indagar los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física (EF) otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política, denominada socioeducativa, orientada por los mandatos de igualdad, calidad e inclusión social.

Para dicho análisis la investigación toma como unidad de análisis a los profesores y profesoras de EF que se desempeñaron y desempeñan en el programa Centros de Actividades Infantiles (CAI) dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación y Deportes.

El programa CAI surge en el año 2010 como parte de las acciones prioritarias que la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación impulso en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEO y FD).

En uno de los documentos institucionales se afirma que:

*Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) forman parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación ha impulsado, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con el objetivo de contribuir a la **igualdad** y **calidad** educativas de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. En ese sentido, los CAI forman parte de una política educativa nacional orientada a la justicia social. (Ministerio de Educación, 2010, p.5) [el destacado me pertenece].*

Más adelante, el documento explicita a los CAI como “una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios” (2010, p.5). Esta búsqueda de impactar en las trayectorias escolares y educativas de los niños y niñas se expresa a través de diversas actividades culturales de tipo recreativas, deportivas, científicas, artísticas, entre otras, que logren contribuir “cada una de ellas a la **inclusión cultural** y la **participación social**” (2010, p.6). [el destacado es del documento].

En este sentido, el CAI aparece como una política educativa nacional denominada socioeducativa que se articula con el nivel primario del sistema escolar y lo hace teniendo como telón de fondo el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión social y cultural.

Entre sus objetivos, el programa CAI se propone fortalecer el vínculo entre escuela, familias y comunidad. Para ello el CAI se instala en la escuela de la comunidad, es decir, utiliza como sede el edificio escolar. Lo hace los días sábados poniendo a disposición talleres de propuestas culturales de tipo científicas, tecnológicas, artísticas, recreativas, deportivas que buscan ampliar el universo cultural e impactar en las trayectorias educativas de los niños y niñas que asisten al CAI. Los talleres están a cargo de los “maestros talleristas” que elaboran sus propuestas buscando contribuir a la inclusión cultural de los niños y niñas.

Por otro lado, el CAI se inserta también en el territorio, en la comunidad (sea en el comedor del barrio, centro de fomento, club social o los propios hogares de las familias) los días de la semana mediante el acompañamiento de “maestros y maestras comunitarias” a aquellos niños y niñas que necesitan fortalecer sus trayectorias escolares.

En el marco de estas propuestas culturales, aparecen aquellas prácticas ligadas al “arbitrario cultural” (Galak, E., Gambarotta, E.; 2012) de la Educación Física (Crisorio, 1995; Crisorio y Giles, 2009; Ainsenstein, Á.; 2006), como son las prácticas recreativas y las deportivas. Nuestra investigación busca indagar los sentidos que construyen profesores y profesoras de EF en el marco de una política pública orientada por los mandatos de igualdad, calidad e inclusión social. Interesa analizar las posiciones docentes que construyen profesores y profesoras de EF en un programa socioeducativo destinado a poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y que por tanto demanda la construcción de un tipo de posición frente a situaciones de desigualdad y exclusión social y educativa.

En relación a la temática surgen algunos interrogantes: ¿cómo se tramitan los mandatos de la política socioeducativa, esto es, la igualdad, la calidad y la inclusión, en los profesores y profesoras de EF?, ¿qué posición construyen en relación a la problemática de la desigualdad y exclusión social? ¿Cómo se va configurando la posición docente de los profesores y profesoras de EF?, ¿qué marcas, tradiciones del propio campo disciplinar aparecen configurando esas posiciones?, ¿cómo son pensados los sectores sociales destinatarios de las políticas en cuestión?, ¿cómo las limitaciones para efectivizar los mandatos políticos?, ¿qué sentidos emergen como novedosos en relación al arbitrario cultural de la EF?, ¿cómo significan la intervención socio-educativa?, ¿qué de igualitarias e inclusivas tienen las prácticas deportivas y recreativas para los/as profesoras de EF?

La formulación de estos interrogantes surge del objetivo de la presente investigación que buscará **reconstruir los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política socioeducativa que tiene como mandatos la igualdad, calidad e inclusión social**. De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos: 1) identificar y analizar las posiciones docentes que construyen los profesores y profesoras de EF frente a situaciones de desigualdad y exclusión social y educativa; 2) indagar los sentidos otorgados a las prácticas deportivas y lúdicas en un programa de política socioeducativa; 3) analizar cómo reaparecen sentidos históricos disciplinares en las/os profesoras/es de EF; 4) comprender cómo se significa lo socioeducativo en los profesores y profesoras de EF.

› ***Tipo de diseño y metodología.***

Consideramos esta investigación como parte de un conjunto más amplio de investigaciones en educación en el campo temático de las políticas educativas, las desigualdades sociales y educativas y el trabajo docente. La investigación se constituye en un estudio de tipo descriptivo adoptando un enfoque interpretativo en la medida que busca captar los significados que las personas atribuyen a sus acciones en una realidad socialmente construida. Se busca comprender el fenómeno social desde la perspectiva de los

actores produciendo una explicación interpretativa y heurística, es decir, una explicación de la causa de la acción humana que incluya la identificación de la interpretación del significado del actor (Erickson; 1986). Desde esta perspectiva la investigación toma una lógica compleja/dialéctica en tanto que para Achilli (2005) implica sostener una concepción compleja y contradictoria del mundo social, reconociendo que los procesos sociales se componen de distintos niveles y órdenes de mediaciones. Así, se toma distancia con las investigaciones que la autora define como ortodoxas y disyuntivas, en la que se imponen diseños estandarizados previamente. En cambio, “dentro de una lógica dialéctica es importante pensarlos como diseños más flexibles que orientan los procesos de investigación en permanentes reformulaciones” (p. 40).

En función del objetivo planteado para la investigación y del marco teórico definido se utilizará una metodología de tipo cualitativa utilizando técnicas como: análisis bibliográfico, análisis de discurso, entrevistas semiestructuradas y en profundidad.

El análisis bibliográfico se aplicará fundamentalmente sobre la bibliografía específica que apunten a políticas públicas de atención a las problemáticas de desigualdad educativa y social y sobre aquellas que tematizan sobre el trabajo docente (Southwell, M. 2009; Birgin, A. 1999, 2006; Dussel, I. 2004; Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011); Vassiliades 2008; Terigi, 2013; Duschatzky S. 2000) y sobre bibliografía referida al campo de la Educación Física (Bracht, V. 1996, 2003; Crisorio, R. 2003; Crisorio y Giles 2009; Ainstein, Á y Scharagrodsky, P. 2006; Galak, E. 2012). Concretamente, se procederá a realizar la detección y posterior ordenamiento de las categorías con que se ha pensado estas prácticas específicas mediante la relectura de material histórico y la selección de núcleos temáticos significativos.

El análisis del discurso se efectuará sobre planes, programas y documentos de los CAI e implicará un estudio exhaustivo, tanto sincrónico como diacrónico, que permita establecer por un lado “el punto de insurgencia del fenómeno” (Agamben,2008:90), y por el otro, remontarse al momento en el que los saberes, los discursos y los ámbitos de objetos se han constituido y atraviesan la educación en general y la Educación Física en particular. Esta tarea, en el sentido que le otorga Agamben, implica confrontarse con la tradición y "deconstruir los paradigmas, las técnicas y las prácticas a través de las cuales la educación regula las formas de transmisión, condiciona el acceso a las fuentes y determina al mismo tiempo el propio estatuto del sujeto cognoscente" (ibíd.90). Esta metodología se apoya fundamentalmente en el concepto foucaultiano de “práctica” que refiere a pensar los documentos como “sistemas de acciones que están habitados por el pensamiento” (Castro, 2003:164) y que por lo tanto constituyen determinadas prácticas, sentidos, formas de hacer, decir y pensar.

Las entrevistas se realizarán a profesores y profesoras de Educación Física que se hayan desempeñado en el CAI y se desempeñen actualmente. De los que actualmente trabajan en el programa tomamos el CAI de la Escuela Primaria n° 50 del barrio Los Hornos de la ciudad de La Plata y el CAI de la Escuela Primaria

nº 19 del distrito de Brandsen. Esta elección se debe a que son los únicos CAI que presentan profesores de Educación Física sea con título o en formación de toda la región 1¹. Con ello se buscará “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007:220). Los entrevistados serán seleccionados siguiendo el criterio de muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) y en un número a definir de acuerdo a los principios de saturación (Glaser y Strauss, 1967).

Una vez realizadas las entrevistas se realizará una triangulación entre los enunciados de los planes, programas y documentos, los discursos de los entrevistados y las fuentes bibliográficas, tratando de relacionar toda la información correspondiente al mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo. En todo este recorrido se recurrirá a una comparación constante, una suerte de dialogo entre teoría y base empírica, aunque tomando como punto de partida las informaciones derivadas del trabajo de campo.

1 La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establece distritos y regiones educativas. La región 1 comprende los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, C. Brandsen, Magdalena y Punta Indio.

Bibliografía

- Achilli, E. (2010) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales, Paidós (capítulos seleccionados)
- Agamben, G. (2009) Signatura rerum, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aiseinstein, Á. (2006). La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Buenos Aires, CLACSO.
- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física (En línea). Serie Pedagógica, (2): 175-194. [versión electrónica].
- _____ (2009). Educación Física. En R. Crisorio, y M. Giles (Dir.), Educación Física. Estudios críticos en Educación Física (pp.45-58). La Plata: Al Margen.
- _____ (2017). El cuerpo, entre Homero y Platón. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2017.
- Duschatzky, S (comp.). (2000). Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cuadernos de Pesquisa. v. 34, n. 122, p. 305-335.
- Erickson, F. (1986) "Métodos de investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Edit. Paidós. Barcelona.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo" en Educação e Sociedade, vol. 32 Nro. 115. Campinas, CEDES, Universidad Estadual de Campinas/ UNICAMP, abr.-jun. pp. 339-356.
- Feldman, D., Atorresi, A. y Mekler, V. (2013) "Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina", en Revista Latinoamericana de Educación Comparada, año 4/ nro. 4. Buenos Aires, SAECE.
- Galak, E. (2012) Del dicho al hecho (y viceversa). el largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en argentina. legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo xix y el primer tercio del xx. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte773>
- Galak, E.; Gambarotta, E. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. Estudios Pedagógicos. n. 1. 67-87.
- Marradi, A., N. Archenti, J. Piovani, (2007). Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires: Emecé.
- Ministerio de Educación (2010), Centros de Actividades Infantiles -CAI-. Cuaderno de notas I, ME.
- _____ (2010), Los equipos CAI. Cuaderno de notas II, ME.
- _____ (2010), Maestras comunitarias y maestros comunitarios. Cuaderno de notas IV, ME.

- Southwell, M. (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en Yuni, J. (comp.) La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, lenguaje y Sociedad. Vol. XI n° 11. 163-187.
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Vassiliades, A. (2008) "Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa", en: Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. 5 Nro. 5, diciembre 2008. La Plata, FAHCE