

# ARGENTINA Y BRASIL: CAMBIOS Y CONTRADICCIONES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS<sup>1</sup>

Mónica Eva Pini - UNSAM<sup>2</sup>

Savana Diniz Gomes Melo – UFMG<sup>3</sup>

Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011

## MESA: Cambios y continuidades en las políticas educativas: Argentina, Brasil y Uruguay en perspectiva comparada

### Introducción

Este artículo trata de las transformaciones fundamentales en el papel del Estado y las políticas educativas en Argentina y Brasil desde 1990, procurando identificar las tendencias en el período 2003-2009. Se centra en los cambios en los modelos adoptados, las políticas educativas y leyes en vigor y sus efectos en diferentes dimensiones del sistema educativo. Aborda la literatura del ámbito de la legislación vigente en cada país y estudios en los dos países.

En el marco del clima ideológico global que favoreció enfoques neoliberales y neoconservadores, las políticas educativas en América Latina adquirieron los rasgos de las recomendaciones de las agencias internacionales: priorizaban la eficiencia y la calidad, la evaluación entendida como estándares o indicadores, la descentralización y la autonomía, la privatización y la orientación a la formación de recursos humanos, a fin de aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales.

A partir de los primeros años de este siglo los discursos cambiaron radicalmente, pero en un clima pos-neoliberal lleno de conflictos, las profundas marcas neoliberales, las contradicciones y ambigüedades persisten. La dinámica Estado-sociedad sigue profundamente fracturada.

Al igual que en otros países de la región, en Argentina y Brasil la complejidad histórica que conforman las raíces de las políticas sociales del sistema de bienestar tuvieron sus peculiaridades.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue producido para ser presentado en el Seminario Internacional Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada, el 18 de junio de 2010, Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Profesora asociada de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Directora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) y de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios. E-mail: [mpini@unsam.edu.ar](mailto:mpini@unsam.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Investigadora del Equipo de Investigación *Política Educacional y Trabajo Docente* (GESTRADO) y de la Red Latino-americana de Estudios sobre el Trabajo Docente (REDE ESTRADO). E-mail: [savanadiniz@yahoo.com.br](mailto:savanadiniz@yahoo.com.br)

En Argentina se avanzó en esa construcción de una forma más densa en lo que se refiere a las estructuras (educación, salud, seguridad social, por ejemplo) que constituyen el Estado del bienestar. Estas, más allá de la insuficiencia para satisfacer todos los tipos de demandas, no operaban en consonancia con la dinámica del mercado de trabajo y no ofrecían condiciones reales de inserción a las personas marginadas por el proceso de producción económica. El sistema de protección establecido tendía a contener a los grupos sociales dotados de mayor poder de organización y negociación. Los problemas de desigualdad socioeconómica se encaraban con estrategias que tendían parcialmente a la incorporación de grupos sociales del mismo tipo (población rural, sectores pobres urbanos y rurales, trabajadores vinculados a actividades de sectores informales y marginales) (DRAIBE, 1997, p.4).

En Brasil no llegó a constituirse un estado de bienestar similar a los de los países centrales. Con la intervención en la economía iniciada en 1930 se establecieron formas de regulación social como mecanismos de garantía y sostenimiento de los ingresos, con acciones y articulación nacional. El gasto público en la construcción de grandes empresas públicas y en infraestructura favoreció más a los empresarios brasileños y extranjeros. En los sesenta, junto con los procesos de urbanización e industrialización, se consolida el frágil sistema social brasileño a través de un conjunto de medidas legislativas que proporcionan las bases institucionales y financieras de las políticas sociales, pautadas en sistemas estatales regulados en el ámbito de los bienes y servicios sociales básicos. En los setenta, ante los indicios de agotamiento y crisis del modelo, los sectores más dominantes de la clase empresarial comenzaron a criticar la intervención estatal y a adoptar el discurso de la necesidad de privatización, que se torna más fuerte a partir de finales de la década de 1980 con la adopción de las políticas neoliberales.

En la actualidad, las políticas recientes desarrolladas en ambos países han tratado de revalorizar el lugar del Estado como regulador y administrador, disminuido la desocupación, mejorado el valor del salario y de las jubilaciones. En el campo de la educación, eso se hace visible, por ejemplo, en Brasil, por las medidas que muestran la búsqueda de centralidad en la definición de políticas educativas por el Ministerio de Educación. En Argentina, además de otras medidas en el campo de los servicios sociales, en educación se verifican los intentos de adopción de una política que disminuya la segmentación y disparidad entre y dentro de las provincias. Pero la heterogeneidad de la pobreza y la multiplicidad de situaciones de vulnerabilidad en ambos países, hace necesario un trabajo integral y diversificado, que no pierda de vista la importancia de lo colectivo.

## **Argentina**

En los postulados y planes de gobierno desde el 2003 en Argentina parece no tener lugar el discurso privatizador y gerencial que fue hegemónico en los noventa, si bien tanto las consecuencias materiales como simbólicas han dejado su huella. Es tan difícil reducir los altos niveles de pobreza como remover la naturalización de la idea de la educación como instrumento y no como fin en sí misma. Nos preguntamos si, más allá del debate y de la retórica, las concepciones tendientes a la mercantilización y privatización dominantes en los 80-90, al menos en las políticas educativas, dejaron de ser hegemónicas; cuáles serían los sentidos y las condiciones en que los postulados basados en el derecho universal a la educación tendrían reales posibilidades de concreción. Nos colocamos ante el imperativo intelectual y político de renovar el debate acerca de estas concepciones, dados los cambios en la distribución del poder, si bien las prácticas que corresponden a nuevas políticas transcurren por caminos mucho más lentos que las necesidades.

Es así que, al menos en el caso de Argentina, por un lado el Estado Nacional aparece como determinado a recuperar sus incumbencias y responsabilidades en el terreno educativo, y por otro la percepción general<sup>4</sup> es de que el sistema educativo se encuentra estacionado en la crisis y la segmentación que se señalan desde hace décadas como consecuencia de las políticas neoliberales. Es importante tener en cuenta que la identificación de Estado con inmovilidad, con mala administración, con burocratización, resultó funcional al discurso neoliberal de los noventa para justificar la privatización de servicios y empresas públicas.

Se sabe que las políticas sociales no son independientes del esquema de acumulación que se desarrolla en cada país (VILAS, 1997). El gobierno actual viene desarrollando un esquema con una mayor regulación de la actividad económica por parte del Estado, que ha permitido aumentar el nivel de salario y al mismo tiempo de demanda de los trabajadores. Sin embargo, el expresado abandono del modelo de acumulación neoliberal y su pasaje a políticas más identificadas con un modelo keynesiano ha generado políticas sociales que aún no han repercutido con fuerza suficiente para contrarrestar la magnitud con la que impactó negativamente el modelo anterior.

En educación, justamente las principales críticas a la reforma de los noventa se vinculan con su funcionalidad al modelo de ajuste, el debilitamiento del estado y el enorme aumento de la desigualdad social. Numerosos estudios aluden a que la ampliación del acceso a la escuela no fue acompañada por un mejoramiento de los niveles de aprendizaje, sino más bien por una mayor segmentación de la población escolar (PINI con PANICO, 2008; PERAZZA, 2008). Esta posibilidad de mejoramiento estuvo fuertemente condicionada por las políticas económicas y sociales en los niveles nacional y provincial, agravada en parte por una descentralización sin financiamiento que en lugar de autonomía generó mayor desintegración y orfandad.

---

<sup>4</sup> A la que contribuyen los medios, pero que va más allá de sus mensajes.

El actual Ministerio de Educación parece haber impreso un rumbo más dinámico a la concreción de políticas y programas destinados a combatir la desigualdad. La ausencia de prioridad de la educación en la agenda gubernamental y social, no sólo ha beneficiado a la educación privada, sino que ha limitado la pública a los sectores más desfavorecidos, con el consiguiente empobrecimiento. Si bien la Ley Nacional de Educación de 2006 (ver más abajo) afirma la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación, establecido en la Constitución, sus postulados universalistas llegan con demora a los sectores postergados por las desigualdades sociales, continuando en la práctica con las políticas focalizadas o compensatorias, por la necesidad de paliar las situaciones más graves.

En el siguiente apartado vamos a desarrollar los cambios que correspondieron a las políticas educativas y algunos de sus efectos en la vida de las escuelas periféricas.

### **Políticas Educativas**

En Argentina el principio de universalidad estuvo en el proyecto de la generación del ochenta del siglo XIX, que sentó las bases del sistema educativo, pero fundamentalmente con respecto a la educación básica. Tuvo un sentido civilizatorio más que igualador y ya mencionamos algunas de sus limitaciones. Sin embargo, fue el origen de la educación pública como “derecho de los gobernados, obligación del gobierno y necesidad absoluta de la sociedad” (SARMIENTO, citado por BRAVO, 1983: 11).

Posteriormente, el llamado “constitucionalismo social”, una de las instituciones del Estado de Bienestar, fue una de las bases de la universalización del derecho a la educación (BRAVO, 1983). La educación como derecho a una formación humana, científica y social plena corresponde “a todas las personas, con relación a todos los niveles de enseñanza y a las múltiples posibilidades de formación, sin discriminación alguna” (p. 9). Por eso mismo requiere el establecimiento de condiciones de equidad para el ingreso, la permanencia y la promoción de los educandos, más allá de sus limitaciones socioeconómicas, garantizadas por el Estado, y la vía es la escuela pública. Esta perspectiva, con sus limitaciones y problemas, prevaleció durante gran parte del siglo XX en pugna más o menos abierta con el poder que disputaba la Iglesia Católica en la educación, manteniendo su proyecto de desarrollo de ciudadanía al mismo tiempo que promovía la integración y posibilitaba el ascenso social.

La reforma educativa Argentina en los noventa redefinió la escuela pública ampliando su sentido para hacerla comprender tanto la estatal como la privada, al mismo tiempo que restringió la idea de universalidad asociada con “la escuela pública como espacio de materialización de derechos” (FELDFEBER, 2003, p. 109). Se asignó a la escuela pública un papel asistencial de

hecho, al ausentarse el Estado de su responsabilidad, y a través de políticas educativas focalizadas, sin articulación con otras políticas sociales.

La privatización escolar no se produjo, como en otros servicios, por el pasaje de las instituciones o su gestión a manos privadas, sino porque las familias que pueden acceder a escuelas privadas, aún de dudosa calidad, abandonaron las escuelas públicas gratuitas porque “las privadas son mejores”. En una investigación en la periferia de Buenos Aires, cuando se pregunta a los docentes de escuelas primarias públicas entrevistados, qué piensan de las escuelas privadas afirman que *no hay diferencias* entre escuelas públicas y privadas *-los docentes son los mismos-*. Al extenderse en las respuestas aparecen varias diferencias, especialmente referidas a la organización, las actividades y las exigencias (PINI & PANICO, 2008).

El mayor deterioro de las escuelas públicas ha sido parte del deterioro del Estado y de todo lo que cabe bajo su tutela, instituciones, normas y espacios públicos. El hecho de que sobre todo las clases medias engrosaran las matrículas privadas tiene también como consecuencia que dejaron a las escuelas públicas huérfanas de los sectores con mayor capacidad de demanda, cerrando el escape de un circuito cerrado de pobreza y abandono. En esas escuelas se administra la pobreza y se limitan las posibilidades de un liderazgo pedagógico democrático (PINI & PANICO, 2008).

Sobre la escuela cayeron funciones que las políticas sociales no asumían, tales como asegurar el acceso al trabajo o a la alimentación básica. Novik (2008) caracteriza esas políticas como con una “impronta técnica como garantía de eficacia y la despolitización como garante de la eficiencia” (p. 84) y afirma que en la actualidad asistimos a una repolitización de las políticas públicas que se expresa en los discursos públicos.

La nueva reforma encarnada en varias leyes importantes para la educación pública<sup>5</sup>, entre ellas la Ley Nacional de Educación de 2006, refiere al nuevo clima político de los 2000, de rechazo al modelo de los noventa. Pero recuperar el sentido político del discurso educativo desde la perspectiva de concretar el derecho, requiere abordar la complejidad de las urgencias y demandas del contexto socioeducativo.

### **La Ley Nacional**

La Ley Nacional de Educación<sup>6</sup>, regula todo el sistema educativo menos la Educación Superior Universitaria. Define la educación como “bien público y derecho personal y social garantizados por el Estado” (art. 2); caracteriza la educación como una prioridad nacional y la constituye en política de Estado con el fin de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e

---

<sup>5</sup> Ley de los 180 días de clase, Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Financiamiento Educativo, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (NOVIK, 2008).

<sup>6</sup> Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada y promulgada en diciembre de 2006

identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (art. 3). Afirma la responsabilidad principal del Estado en la educación y su provisión integral, permanente y de calidad a toda la población (art. 4 y 6), en la fijación de políticas, el control (art. 5) y el financiamiento (art. 9).

En el capítulo de fines y objetivos, varios de los incisos del artículo único (art. 11) indican una concepción de política orientada a la universalidad, reservándose la posibilidad de estrategias compensatorias, por ejemplo en: “e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad;” y “h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Este inciso podría tomarse como síntesis de una serie de objetivos que apuntan a enfrentar las desigualdades de diferentes tipos y causas.

El mismo marco se expresa en el título de disposiciones generales del sistema educativo, que postula una estructura unificada para todo el país (art. 15). La obligatoriedad escolar desde los 5 años y hasta terminar el nivel medio con buena calidad en todo el país, la universalización desde los 4 y la extensión de la jornada de las escuelas primarias se afirman como una responsabilidad del Estado, en la figura del Ministerio de Educación Nacional y los de las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires (Art. 16, 18, 19 y 28). Estos contenidos se vuelven a mencionar en el artículo 135, dando ingerencia al Consejo Federal para sentar las bases de su cumplimiento.

La obligación de la escolaridad desde los 5 años –tendiendo a ampliarla hacia los 4-- hasta el fin de la secundaria y la extensión de la jornada en la primaria son medidas que tienen una importancia crucial en la vida de los niños y jóvenes, así como requieren del Estado una multiplicidad de inversiones en infraestructura, formación de docentes y demás recursos necesarios, además de mecanismos para su adecuación local. De acuerdo con Terigi (2006), una de las debilidades de origen de la Ley Nacional es no tener un planeamiento básico sobre los principales problemas que pretende enfrentar, “lo que compromete la eficacia de las políticas que se pretende consagrar en la ley y las posibilidades de que la nueva ley no quede limitada a un enunciado formal que dispara expectativas pero no puede cumplirlas” (p. 6).

En otro trabajo se analizan en detalle los cambios positivos en las políticas de formación y carrera docente, advirtiendo que hace falta una atención especial a las condiciones y factores que posibilitan u obstruyen un cambio en las prácticas (PINI & GOROSTIAGA, 2008)

Las estadísticas educativas nacionales (SITEAL, 2008) muestran que la población de 15 a 17 años se encuentra en desventaja en el acceso a la escolarización, tomando sólo las zonas

urbanas. La distribución de las tasas de escolarización –históricamente menores en los hogares de bajos recursos- y de atraso - históricamente mayores en los hogares de bajos recursos-, muestran que es un problema persistente que difícilmente pueda abordarse sólo desde la escuela.

Luego de 3 años de la Ley Nacional se reconocía oficialmente desde el nivel más alto del gobierno la deuda con la escuela secundaria, así como la necesidad de encarar políticas integrales y articuladas con otras áreas, ministerios y municipios. El nuevo Ministro también reconocía la relación con lo social, en particular con la pobreza (Moreno, 25/7/09; Veiras, 25/7/09).

Aunque la Ley significó la repolitización de la educación y la vuelta del Estado a asumir la principalidad que le corresponde como garante del derecho, la labor de los Ministerios Nacional, Provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires, desde la Ley de 2006 hasta el presente, no ha alcanzado para desplazar la asistencia a favor de la justicia social. Faltan escuelas, muchas están en condiciones inadecuadas a pesar del aumento del presupuesto y los aprendizajes no parecen mejorar. Los diagnósticos oficiales y académicos se reiteran tanto como las acusaciones desde diferentes sectores con blanco en la escuela.

Si bien el porcentaje de atención a la población de 5 años tuvo un importante crecimiento – la obligatoriedad desde los 5 años ya se establecía en la Ley Federal (1993), con respecto a la escolaridad extendida, otro de los objetivos de la Ley, no se ha avanzado lo suficiente, en particular en la zonas más desfavorecidas, que albergan a más niños por escuela y por aula.

### **Representaciones de los docentes en escuelas de la periferia**

En un trabajo realizado en escuelas públicas del conurbano de Buenos Aires -ya mencionado- (PINI & PANICO, 2008) registramos las representaciones de los docentes acerca de diferentes aspectos de su tarea. La gran mayoría de los entrevistados definía “lo más importante que sucede en la escuela hoy” con un juicio o hecho negativo, aludiendo principalmente a la familia de los alumnos, a problemas sociales y violencia, o a aspectos pedagógicos, pero en sentido deficitario. Algunas respuestas destacaban actitudes negativas de los alumnos y carencia de valores, el asistencialismo y la droga. Algunas respuestas se resumían en una palabra inicial, descarnada, tal como “*Violencia*”, “*Asistencialismo*”, “*Droga*”, mientras que otras resultaban un muestrario de lo que se reiteraba a lo largo de las visitas y entrevistas.

Otras respuestas reflejaban un análisis más político que sin embargo seguía transmitiendo la imagen de deterioro, con alusiones directas al conocimiento, asociado con la desvalorización por parte de la familia y de los alumnos. Se podría decir que todos estos docentes tenían representaciones de una escuela distinta a esta, pobre quizás, pero con otras posibilidades, como lo manifestaron algunos más antiguos que habían visto crecer los edificios de la nada, de aulas prefabricadas de chapa, y relataban los cambios positivos como parte de su historia, ligada a la de

la institución. La referencia a procesos progresivos quizás podría potenciar posibilidades de revertir esas situaciones.

Sin embargo, a pesar de algunas respuestas alentadoras, el clima escolar general se presentaba adverso y remitía más a la “cultura del fracaso” como veredicto fatal. Esta podría ser la metáfora más dura de las utilizadas, y al mismo tiempo la más política. Es una expresión dura, porque asocia con frustración y decepción el propio lugar de desempeño cotidiano. Paradojalmente, en Argentina, los años en los que aumentó geoméricamente el desempleo y la pobreza fueron los del auge neoliberal/neoconservador, cuyos representantes ostentaban y promovían como meta la “cultura del éxito”. Esta expresión muestra exactamente la otra cara de la misma moneda: el triunfo de unos se erigió sobre el fracaso, prolongado en el tiempo, de muchos otros.

Por otra parte, es destacable la cantidad de tiempo y esfuerzo de directivos, docentes y alumnos que insumen las actividades de alimentación en la escuela y el desplazamiento de la función pedagógica por la asistencial. Esta situación se caracterizaba como grave en las escuelas adonde concurren los chicos con menores recursos (PINI & PANICO, 2008). Además del gran esfuerzo organizativo, el funcionamiento del comedor tiende a afectar de modo expansivo la vida de la escuela y a ser un espacio de tensión de las relaciones interpersonales.

Las supervisoras entrevistadas también coincidían en la crítica hacia el papel que el comedor ocupa en la escuela, al mismo tiempo que destacaban la importancia de una organización adecuada desde el gobierno provincial, por un lado para no quitar tiempo al aprendizaje y por otro, para liberar al director de esa tarea.

En cuanto a los recursos, aquello que los directivos y docentes expresaban es la carencia o insuficiencia, y las consecuencias mencionadas son diversas: graves riesgos para la salud por la escasez de artículos de limpieza, un mayor insumo de tiempo para comer por la falta de mesas y sillas, y sobrecarga de tareas por falta de personal específico para la atención y administración del comedor, tal como se mencionó en referencia al director.

El tema de la falta de recursos indispensables para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje aparece como un problema inseparable de la carga administrativa, ya que conseguir elementos también insume muchos esfuerzos. Lo que se da en definitiva es una relación directa entre escasez de recursos y tiempo empleado en una labor ajena a la pedagógica.

Todo lo dicho remite además al aumento de la carga de trabajo docente, que se vincula con otros aspectos estudiados en nuestros países vinculados con las nuevas regulaciones (ver más adelante en este trabajo). A pesar de los cambios que establece la nueva ley, dicho aumento se relaciona directamente con los efectos de las políticas económicas de ajuste en las condiciones de vida de la población, en detrimento del ejercicio del derecho a la educación.

## Brasil

Desde 2002, cuando Luiz Inácio Lula da Silva disputó la presidencia de Brasil, las propuestas de su gobierno, previstas inclusive en la “Carta para el pueblo brasileño” consistían en preservar las medidas que se habían adoptado en el gobierno anterior de Fernando Henrique: mantener el superávit, el equilibrio fiscal, la estabilidad y el control de las cuentas públicas. Continuaría, por lo tanto, la misma lógica que regía durante el gobierno de su antecesor. Algunos ejemplos de que eso ha pasado en su primer mandato son las políticas macroeconómicas adoptadas en el país que se mantuvieron prácticamente sin cambios; las políticas sociales focalizadas; la asociación público-privada que avanza en diversos campos; la política de alianzas para obtener la mayoría en el Congreso; y la corrupción, anunciada en repetidas ocasiones por los medios. Según De Paula (2005), la economía brasileña durante el gobierno de Lula, al contrario de lo que dice la propaganda, ha crecido menos que la media mundial, y menos de lo necesario para mitigar los enormes déficits sociales brasileños. Este bajo crecimiento es el resultado de una variedad de circunstancias y determinaciones tales que, en lo inmediato, la debilidad del crecimiento económico de Brasil transita por un nivel significativamente bajo, y ya prolongado, de las inversiones, que a su vez se reducen porque las tasas de interés son altas.

Pero otros autores difundieron la idea de que una serie de factores muestran diferencias respecto de la anterior administración y la vigencia de una nueva lógica en las políticas. Los análisis presentados por Juárez Guimarães en 2005<sup>7</sup> por ejemplo destacan que el gobierno de Lula: no renovó el acuerdo con el Fondo Monetario Internacional y redujo la vulnerabilidad externa, salió de la agenda del ALCA y entró en la agenda del Mercosur; invirtió la curva de criminalización del Movimiento de Trabajadores Sin Tierra y recomenzó un programa de reforma agraria; revirtió la curva de informalización del trabajo; generó mensualmente 118.000 empleos formales, en comparación con un promedio de sólo ocho mil mensuales en los ocho años de Cardoso; dio prioridad a la agricultura familiar, recuperando el espacio histórico del pueblo en el campo y triplicando la financiación; paralizó el proceso de incremento acelerado de la deuda pública; y, comenzó por lo menos ocho programas de inclusión social inéditos en la historia republicana. La filósofa Marilena Chauí incluso afirmó en una entrevista en el mismo año, basándose en datos, que en los tres primeros años del gobierno de Lula se realizó en las áreas sociales y de infraestructura más que en los ocho años del gobierno anterior. (BRASIL DE FATO, 2005).

En otra dirección, Pochmann (2008) admitió que era posible identificar ciertas similitudes entre los dos gobiernos, pero que los énfasis fueron diferentes en el gobierno de Lula, sobre todo

---

<sup>7</sup> Durante el seminario "El PT y el Brasil", promovido en 2005 por Perseo Abramo y la Fundación Friedrich Ebert.

en su segundo mandato, que lo diferenciaba del anterior gobierno debido a varias estrategias diferentes, por ejemplo: una apuesta al crédito, que fue un elemento importante en la ampliación del consumo de los segmentos de menores ingresos, de los asalariados y los jubilados; la unificación de los programas de transferencia de ingresos, que le dio mayor racionalidad y centralización en este tipo de política, así como permitió la expansión del número de beneficiarios y el aumento de los montos. Se otorgó a los programas de transferencia de ingresos una dimensión que no se había establecido en el gobierno de Fernando Henrique.

En lo que se refiere a las políticas para el área de la educación, Zibas (2005) registró que una primera diferencia en los diseños de estos gobiernos residía entre la característica monolítica y autoritaria de las políticas de los años 90, y una multiplicidad de enfoques teóricos y político-ideológicos en disputa a partir de 2003 entre los colaboradores del gobierno que, en teoría, podría dar lugar a políticas diferenciadas.

Paralelamente, el Ministerio de Educación, bajo la dirección del Ministro Haddad, a partir de 2005 pareció tratar de recuperar el liderazgo perdido en el período anterior, en lo que se refiere a la definición de políticas para la educación. Las medidas relativas a la educación básica, más particularmente aquellas relacionadas con la enseñanza media, por ejemplo, son emblemáticas de eso. Apuntada como uno de los más grandes cuellos de la educación nacional esa etapa de la educación básica tuvo como principales cambios la reelaboración en 2009 y 2010 de la concepción del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), creado en 1998. El nuevo ENEM que supone la adhesión voluntaria pasa a: (i) tener como uno de sus objetivos la inducción de la organización curricular de la enseñanza media; (ii) ser adoptado como *vestibular* unificado para las universidades federales; (iii) ser utilizado para la certificación de jóvenes y adultos y para (iv) constituir la verificación del desempeño académico de los ingresantes a la enseñanza superior comparable año a año. Por otro lado, la Ley n° 12.061/2009, que alteró la LDBEN, buscó garantizar jurídicamente la universalización de la enseñanza media gratuita. Y el Programa gubernamental Enseñanza Media Innovadora, instituido en el mismo año para estimular iniciativas curriculares novedosas en las escuelas públicas y en redes estatales que ofrecen esa etapa, con apoyo técnico y financiero del Gobierno Federal a los adherentes.

Como novedades fuertemente defendidas por el MEC, esas medidas tienen defensores que las ven como intentos de democratizar el acceso y de mejorar la enseñanza, así como también críticos que temen los efectos tales como la diferenciación entre las escuelas, la creación de *rankings* y la pérdida de calidad de la educación, temas ya anunciados en la literatura de los 90.

El hecho es que ya desde el final de su segundo mandato, a pesar de la mejora en algunos indicadores económicos y del fin de las turbulencias en los mercados financieros, arreciaron las críticas al gobierno de Lula, independientemente de que se pudiera identificar un relativo

consenso entre los autores más críticos de que las políticas sus públicas presentaban o revelaban el avance posible ante la correlación de fuerzas presente en la sociedad actual.

Entre tanto se puede verificar que en el gobierno de Lula, sobre todo en su segundo mandato, se produjo abundantes iniciativas y programas que se basaban en la adhesión directa de las escuelas y de los gobiernos estatales y locales para su aplicación, con la inducción del acceso a los recursos financieros para las experiencias que traen muchas dudas por sus objetivos propalados y presumibles efectos. Esta práctica ha tendido a favorecer la obtención del consentimiento activo de los involucrados en relación con las políticas propuestas y a restringir la resistencia. A pesar de las posibles diferencias en las políticas adoptadas, ambos reformadores fueron bastante firmes y competentes para, a través de una profusión de medidas legales y/o programas, amoldar la configuración del sistema educativo brasileño a sus propósitos y en consonancia con las directrices de los organismos internacionales. Ambos reforzaron la dualidad estructural y la lógica administrativista en la educación pública, que padece la desvalorización de su personal, la falta de calidad y la introducción de diversos mecanismos de privatización, a despecho de los clamores de los investigadores en el campo de la educación que anuncian estos y otros problemas resultantes de esas políticas. Aun así, los índices de aprobación del Gobierno de Lula por la población fueron muy altos, lo que indica algo en términos de bienestar de la población, sobre todo aquella que se constituyó como público de los programas de combate a la pobreza.

### **Política Educativa**

En la larga historia de Brasil se registran siete Constituciones Federales. El análisis del tratamiento dado a la educación en estas Constituciones a partir de los mecanismos que garanticen el cumplimiento del deber del Estado, muestra el movimiento de avances y retrocesos de la política en lo que respecta al derecho, a la obligatoriedad y a la gratuidad de la educación.

La última Constitución adoptada en 1988 en un clima de restauración democrática, expresó una intensa disputa entre intereses contrapuestos, que pugnaban por la asignación de los recursos públicos. Los empresarios reivindicaban la reducción del Estado y el libre funcionamiento del mercado, y los trabajadores, la fuerte acción estatal para resolver los problemas de los sectores populares identificados como la miseria y el sufrimiento. Como resultado, la Carta incorporó el conflicto mediante la conciliación. Y a lo largo de las dos últimas décadas se ha reformado con el fin de adaptarse a los requerimientos de la lógica que se ha vuelto hegemónica a partir de la década de 1990 y que contempla los intereses más inmediatos del sector privado.

En el campo de la educación, el cambio más importante se produjo en 1996 por medio de la Enmienda Constitucional no. 14, a partir de la cual se define la obligación de los estados y

municipios para con la educación, y de la Ley N° 9424/96, que establece el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de la Enseñanza (FUNDEF), sustituido en 2007 por el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB).

Los municipios han pasado a ser miembros de la Federación, con autonomía política y capacidad de crear sus propios sistemas de educación y con la responsabilidad de que la provisión de Educación Básica sea prioritaria. Los municipios deberían dar prioridad a la Educación Primaria, seguido por la Educación Infantil. Los estados pasaron a ser responsables del suministro prioritario de la Escuela Secundaria y también deben compartir la responsabilidad con los municipios para la prestación de Educación Básica. A la Unión le compete el sostenimiento de la Educación Superior.

A través de la política de fondos<sup>8</sup> se configuró un importante proceso de descentralización de la educación básica en el país, que se conformó a través de la redistribución de competencias y presupuestos a los estados y municipios, lo que indujo un rápido proceso de municipalización de la *enseñanza fundamental*. La Unión comenzó a asumir una acción compensatoria hacia la Educación Básica. Con esta política de fondos y sus mecanismos de financiación se concretó el reparto de obligaciones y responsabilidades del Estado en el cumplimiento de un deber legal.

Los cambios introducidos por estas leyes en la educación brasileña fueron significativos y complejos, tanto en lo que respecta a los procesos que marcaron su aprobación como en los contenidos que trajeron, y la literatura contiene muchos estudios valiosos sobre los diferentes aspectos, impactos, límites y potencialidades. Esto también se aplica a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), que aprobada en un complejo y controvertido proceso, establece la estructura y organización de la educación escolar nacional, y se aborda en el apartado siguiente.

### **La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN)**

En Brasil se registra hasta el momento la aprobación de tres leyes generales de educación. La primera de la época imperial, datada en 1827; la Ley N° 4024, aprobada en 1961, en vigencia de la Constitución Federal de 1946; y la LDBEN, la Ley N° 9.394/96, aprobada en 1996.

La LDBEN aumentó la obligatoriedad de la educación de 4 a 8 años<sup>9</sup> y definió las responsabilidades entre los estados y municipios, dándoles la posibilidad de organizar sus sistemas educativos. Hoy se registran más de 5.000 sistemas escolares en el país, proporcionando

---

<sup>8</sup> En primer lugar mediante la Ley no. 9.424/96 que establece el Fondo para el Desarrollo y Mantenimiento de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de la Enseñanza – FUNDEF, y 10 años más tarde, con la Ley N° 11.494/2007 que establece el Fondo para el Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación - FUNDEB.

<sup>9</sup> A partir de 2006, la Ley n° 11.274 reglamentó la *enseñanza fundamental* de 9 años (de 6 a 15 años) y desde 2009, la Ley n° 12.061, garantizó la universalización de la enseñanza media gratuita, como fue señalado.

educación a la población. Su texto muestra como ejes estructurantes de la Ley el dominio de la flexibilidad y la evaluación. El primer eje implica la descentralización de la educación, la desregulación y desestatización o desescolarización. El segundo, basado en las nociones de coordinación y evaluación externa de las instituciones y de rendimiento académico en todos los niveles, reviste a la Unión de poderes sobre la educación sin precedentes en la historia democrática de Brasil. (CURY, 1997).

Aunque la propuesta de municipalización estuviese entre los deseos de democratización de los movimientos sociales de las últimas décadas, el mecanismo de implementación fue el FUNDEF, que aprovechó los recursos de los estados y municipios para dar prioridad a la Educación Primaria. En resumen, el proceso se desplegó de forma inesperada, intensa y rápida, sin que las condiciones objetivas para la democratización efectiva se hayan creado y garantizado. Esto penalizó a muchos de los municipios, que tuvieron que atender a nuevos contingentes de estudiantes, incluyendo a aquellos que estaban fuera de la escuela; asumir cargos y gastos del gobierno federal; redefinir sus prioridades educativas, reducir los recursos para la educación preescolar y secundaria; congelar o reducir salarios de los profesores y, tratar de promover asociaciones con el sector privado, entre otras. Además, el proceso presentó numerosas irregularidades en las cuentas de los municipios, creó enormes disparidades en el país y ha mantenido o profundizado las desigualdades regionales.

Por otra parte, resultó en la casi universalización de la educación primaria en el país, a pesar de la baja calidad de los aprendizajes constatado en los exámenes nacionales de evaluación. La cuestión de la calidad educativa se (re) coloca como uno de los principales retos educativos de hoy, incluso con respecto a su definición conceptual.

Un aspecto a destacar en LDBEN se refiere a la administración democrática, una novedad que se presenta en la Constitución Federal de 1988, que estableció entre los principios fundamentales de la educación "la gestión democrática de la educación pública" (art. 206, inciso VI). Fruto de las expectativas y presiones de la sociedad civil organizada en los años 80 y durante el proceso constituyente por la democratización de la sociedad y la educación pública, el tema constó en la Carta, pero con carácter restrictivo, abarcando la educación pública y una ley que debía regular modos y medios para la consecución del principio.

Este principio ha sido reproducido en las constituciones estatales y leyes orgánicas municipales, constituyendo un campo abierto y efervescente que busca su traducción en las prácticas y sistemas escolares. Pero su enfoque queda circunscripto a los mecanismos que buscan su efectivización en las escuelas.

El LDBEN ha prestado especial atención a la gestión escolar, que se define como el foco de las políticas educativas. Habla de las escuelas y los profesores refiriéndose a la propuesta

pedagógica, al cumplimiento del calendario, la recuperación, la articulación con las familias y la información sobre el rendimiento (art. 12-13); la Comunidad y su participación en el desarrollo de la propuesta pedagógica y en los consejos escolares (art. 14); y la autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera (art. 15).

Las instituciones escolares asumen, por lo tanto, para dar concreción al principio de su texto, entre otras, la responsabilidad de desarrollar e implementar una propuesta pedagógica que se constituya en el norte de la escuela, defina caminos y rumbos, y coordine con las familias y las comunidades.

Entre los mecanismos para la gestión escolar democrática se destacan: i) el establecimiento de órganos colegiados como los consejos o asambleas escolares, de carácter deliberativo, formados con una amplia participación de los sectores de la comunidad escolar - padres, alumnos, profesores, personal y dirección ii) la elección de directores por la comunidad escolar; iii) la elaboración de un proyecto político pedagógico, también, con una amplia participación de la comunidad escolar.

En la práctica, estos mecanismos todavía no están generalizados en el país. Se identifican modelos y prácticas muy diferenciadas de gestión democrática de la educación. Estos modelos y prácticas están dirigidos por un lado, a ampliar los espacios democráticos de la ciudadanía y la responsabilidad social (participación) y, en segundo lugar, a aumentar la agilidad y la desconcentración en la aplicación de los recursos financieros (control público). Pero el tema aún carece de normas para los sistemas escolares. Muchos estudios sobre estas experiencias han señalado la falta de generalización de estos mecanismos en las prácticas de la escuela e incluso en los lugares donde esto ocurre, los resultados mostraron muchas dificultades para la realización de la democratización en los espacios de la escuela.

Como se puede ver, el eje de la gestión democrática es en el ambiente escolar, mientras que otros aspectos más amplios, como la democratización de la educación ligada a la democratización de la sociedad, están siendo dejados de lado u olvidados.

El último aspecto a ser destacado en el conjunto de leyes que encarnan la política educativa actual se refiere a la labor docente, que se abordará en el apartado siguiente.

### **El trabajo docente**

En Brasil, el trabajo docente se ha complejizado considerablemente en las últimas décadas debido a las transformaciones producidas por las nuevas políticas educativas, que implican cambios en la organización escolar y por lo tanto del trabajo escolar. A través de numerosas normas las nuevas políticas educativas - a menudo impositivas - están poniendo los docentes frente a nuevas situaciones en el trabajo, que presentan nuevas demandas y necesidades y acarrear

la expansión del trabajo más allá de la conducción de las clases y actividades relacionadas, sin que se ofrezcan las condiciones de trabajo adecuadas. En este proceso surgen nuevas aplicaciones, incluso en lo relativo a la formación profesional mientras que el trabajo administrativo tiene prioridad sobre el trabajo propiamente pedagógico. (OLIVEIRA, 2002; 2004)

Paradójicamente, los profesores en general no disponen en sus jornadas de tiempo para actividades tales como preparación, registros de resultados escolares y participación en actividades escolares, corrección y participación en reuniones y otras actividades de la escuela que no sean de aula. En algunos casos, aún cuando los tiempos para estas actividades más allá del aula están formalmente definidos, se observa que en la práctica estos se han debilitado y se utilizan para cubrir la falta de profesores, que además de no resolver el problema de la ausencia, impide la actividad objetivo de estos tiempos y somete a los profesores a la improvisación y el desgaste.

Como resultado, la labor docente se ha reestructurado y la actividad de la enseñanza en el aula sufre consecuencias que se corroboran en el proceso de degradación progresiva de la educación.

Hay también una intensificación del trabajo de los docentes, que se ejerce también y en forma dilatada fuera de las horas de trabajo, en el tiempo libre. Al mismo tiempo, la ausencia o insuficiencia de una estructura de cargos y salarios dignos, la política salarial basada en la contención del gasto, la instalación de una lógica basada en el desempeño y la productividad, y la reducción de muchos beneficios derivados de los logros históricos de los docentes y que representaban salarios indirectos se extinguieron, conformando un proceso de precarización del trabajo docente.

A menudo, esta condición exige a los profesores desempeñar más de una actividad profesional, y un número significativo de ellos trabaja en más de un turno en la misma escuela o en escuelas diferentes, lo que imposibilita la participación en actividades de desarrollo profesional, el establecimiento de vínculos con la escuela, con sus pares y la reflexión sobre su práctica, lo que también resulta en un proceso de alienación de su actividad vital consciente.

Además, los profesores empezaron a ser considerados responsables del rendimiento de los alumnos, de la escuela e incluso del sistema educativo, lo que encubre las verdaderas causas de los bajos resultados de la educación, determinados por otros factores. (OLIVEIRA, 2004, p.1131).

No es casualidad que los estudios de los últimos años han mostrado un sentimiento de malestar en los docentes, que a menudo se expresa en mayor enfermedad. Este fenómeno, observado en todos los niveles y etapas de la educación en Brasil, ya sean públicos o privados, ha sido estudiado por muchos autores, y constituye un campo fértil para las investigaciones que permite diferentes abordajes y enfoques.

Algunos de estos autores (HYPÓLITO, 1991; OLIVEIRA, 2004) convergen en la constatación de estos aspectos y consecuencias más evidentes en la profesión docente pero apuntan otros: la segmentación interna, el cambio en el perfil profesional, la pérdida de autonomía, la desvalorización, las dificultades de organización colectiva en torno a intereses comunes, entre otros.

Por otra parte, el trabajo docente se caracteriza, cada vez más, en su producción inmaterial en la medida en que envuelve cada vez más producción material que circula en forma industrial: libros de texto, paquetes didácticos, películas, vídeos, programas a distancia. Así, se producen tecnologías que en muchos casos contribuyen a descalificar más aun el trabajo del profesor.

A pesar de la descalificación cada vez mayor a la que son sometidos, los maestros han ido introduciendo diversas formas de resistencia - grupales y/o individuales, explícitas y/o implícitas - a través de las cuales buscan lograr mejoras en sus condiciones de trabajo, pero a menudo van más allá del interés corporativo. En particular, la parte más visible de las luchas de los docentes está organizada por los sindicatos, que portan reclamos históricos del sector, expresados en luchas largas y repetidas. No obstante los recientes cambios ocurridos en los sindicatos de docentes, al igual que ocurre con otros sindicatos de trabajadores, que se pueden sintetizar en una crisis de representación, cabe destacar que estas organizaciones desempeñan un papel importante a fin de bloquear o promover cambios en las medidas y las políticas instaladas, aún cuando los estudios muestran beneficios exiguos de las luchas docentes en el escenario actual. Sin embargo, el carácter educativo y organizativo de las huelgas contra las políticas consideradas perjudiciales para los maestros y la población en general, ha sido reconocido tanto por los dirigentes sindicales como por los profesores que participan en estos movimientos. (OLIVEIRA & MELO, 2006; MELO, 2009)

Pero hay que destacar que en Brasil, en el campo de educación también se señalan ganancias en los últimos años como resultados de las políticas adoptadas, aunque se pueda discutir los procesos y las profundidades de ellas. Son ejemplos claros el aumento de la formación docente y mejora de los salarios docentes, al igual que en Argentina. Aunque insuficiente para efectivamente tornar atractiva y promover la valorización nacional de la carrera de los docentes, la aprobación de la Ley del Piso Salarial Profesional Nacional para los profesionales del magisterio público de la educación básica brasileña (Ley n° 11.738/2008) viene contribuyendo para la concretización de una lucha histórica de esos trabajadores, inscripta en la Constitución de 1988. Por otro lado hubo aumento significativo dos niveles de escolarización presentados en todas las franjas etarias, la casi universalización de la enseñanza fundamental y el crecimiento de la oferta de la enseñanza media, profesional y superior. Un hecho innegable son los altos niveles de

aprobación que el presidente Lula ha logrado alcanzar sobre todo en el final de su mandato, superando a todos los presidentes relevados a partir de 1990.

## **Reflexiones Finales**

En palabras de García Canclini (2004, p. 42), “Si evoco el proyecto incluyente de la modernidad temprana no es porque olvide la parcialidad de sus logros, sino para contrastarlo con esta etapa en que esa utopía se evapora”. Podríamos decir que el discurso oficial intenta recuperar esa utopía universalista, pero no alcanza a construir una realidad diferente en las políticas y las prácticas específicas.

Las contradicciones y ambivalencias parecen dominar esta época de clima posneoliberal llena de profundas marcas neoliberales, tanto en las políticas sociales como en las educativas. Los discursos han cambiado radicalmente, cumpliendo una importante función de abrir alternativas, pero la dinámica Estado-sociedad, que es donde se juega la posibilidad de potenciar lo colectivo y los derechos de todos, sigue profundamente fracturada.

Las contradicciones presentes en el Estado y la emergencia de formas postburocráticas de coordinación y gestión han venido a establecer cambios significativos en las políticas educativas y en el trabajo docente, acentuando la diversidad y complejidad de las funciones y competencias que les son atribuidas. (Barroso, 2005). Por otra parte en ese contexto, se evidencia el carácter contradictorio y conflictivo del trabajo docente en permanente tensión entre el llamado a su autonomía y las prácticas centralizadoras de la estructura administrativa de gestión de los sistemas y del Ministerio de la Educación y, el control sobre su trabajo.

Los sistemas educacionales de Argentina y de Brasil no han logrado modificar, a pesar de las nuevas estrategias, su característica histórica fundamental - la dualidad estructural. Y su superación continúa como la utopía que aún alimenta a muchos educadores de ambos países. Un primer paso en este sentido es devolver a la educación su sentido político, lo que implica dinamizar desde el Estado la discusión y el involucramiento de los actores.

La persistente inequidad en la distribución del ingreso fruto del aumento de la polarización en los noventa, hace que las políticas sociales sean insuficientes para aliviar situaciones de vulnerabilidad y exclusión para amplios sectores de la población, condición necesaria para construir sociedades integradas en términos de ejercicio de derechos y ciudadanía (MINUJIN, 1999).

Para avanzar hacia instituciones educativas integradas e inclusivas que aseguren la igualdad de oportunidades, se requiere un esfuerzo sostenido tras un proyecto común y líneas de colaboración entre áreas y niveles de intervención, en diálogo con las demandas y necesidades de los sectores involucrados.

Sigue siendo responsabilidad del Estado encarar las políticas sociales como expresión de un vínculo social que une a todos en una vida en común, más que como una compensación por las disfuncionalidades del mercado. De acuerdo con Lechner (1999), esto es parte de la dimensión simbólica del Estado, ya que los servicios materiales de educación, salud o previsión son también un reconocimiento del aporte que cada persona hace a la sociedad y una forma de protección que la sociedad debe a cada uno de sus miembros.

Devolver a la educación su sentido político implica dinamizar desde el Estado la discusión y el involucramiento de los actores, orientar la acción constante hacia la justicia social, dar la lucha por los sentidos en las prácticas, imprimiendo entusiasmo en el diálogo y marcando la presencia de un proyecto político, para no regalar a los privatistas el argumento del estado ineficiente.

### Referencias bibliográficas

BARROSO, J. *Liderazgo y autonomía de los centros educativos*. In: *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, n° 232, septiembre-diciembre, pp. 423-442, 2005.

BRASIL DE FATO. *Entrevista com Marilena Chauí*. Edição n° 143, de 24 a 30 de novembro de 2005.

BRAVO, H. F. *Educación popular*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1983.

CURY, C. R. J. *A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: uma reforma educacional?* In: CURY, C.R.J., HORTA, J. S. B., BRITO, V. L. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*, São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DE PAULA, J. A. *Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DRAIBE, S. M. *A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental*. In: COSTA, V.L.C.(org). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

DRAIBE, S. *Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reforma dos programas sociais*. São Paulo em Perspectiva, 11: 3-21, 1997.

FELDFEBER, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, NOVEDUC: 2003.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

HYPOLITO, Á. M. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n°4, p.3-21, 1991.

LECHNER, N. *Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo*. In FILMUS, D. (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba-FLACSO, 1999.

MELO, S. D. G. *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. (Tese Doutorado). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

MINUJIN, A. *¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina*. En FILMUS, D. (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: EUDEBA-FLACSO, 1999.

MORENO, L. "Alberto Sileoni: 'El desafío de mi gestión será bajar la conflictividad gremial'", Clarín, 25/7/09. Bajado de <http://www.clarin.com/diario/2009/07/25/um/m-01965426.htm> [26/07/09]

NOVIK de SENÉN GONZÁLEZ, S. *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica*. In: PERAZZA, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique, 2008.

OLIVEIRA, D. A. *A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. En OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Orgs.) *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. G. *Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados*. Lisboa, Revista Lusófona de Educação, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 8, 2º semestre de 2006.

PERAZZA, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique, 2008.

PINI, M. E.; GOROSTIAGA, J. *Teacher education and development policies: Critical discourse analysis from a comparative perspective*. International Review of Education 54, 427–443, 2008.

PINI, M.; PANICO, B. *La escuela pública que nos dejaron los 90. Discursos y prácticas*. Buenos Aires: UNSAM Edita, 2008

POCHMANN, M. *Semelhanças e diferenças entre os governos Lula e FHC*. Entrevista. Carta Capital. 21/05/2008. Especial Trabalho e Renda (VII). Disponível em: <[http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=15009](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15009)>. Acceso en 10 de junio de 2010.

SALAMA, P.; VALIER, J. *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.

SITEAL. Informe estadístico I, Totales Nacionales octubre 2008. Disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org/basededatos/resumenesestadisticos.asp>> Acceso en 16 de julio de 2009.

TERIGI, F. *Hacia una nueva ley de educación en Argentina: aportes para (y sobre) el debate*. Exposición In JORNADAS DE REFLEXIÓN PÚBLICA *La educación en debate: desafíos para una Nueva Ley*. Córdoba: Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 2006.

VEIRAS, N. *La gran deuda es la nueva escuela secundaria*. Disponible en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-128817-2009-07-25.html>>. Acceso en: 26 de julio de 2009.

VILAS, C. M. *De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo*. Desarrollo Económico, vol. 36, Nº. 144, 1997.

ZIBAS, D. *Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990*. Educação e Sociedade: CEDES – vol. 26, n. Especial. São Paulo: Cortez 2005.