

# **DOS DÉCADAS DE REFORMAS EDUCATIVAS A NIVEL SUBNACIONAL EN ARGENTINA Y BRASIL: CONTINUIDADES Y CAMBIOS**

Jorge M. Gorostiaga

(Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad, UNSAM - CONICET)

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**

Palabras clave: reforma educativa; nivel subnacional; Argentina; Brasil

## **Introducción**

Los procesos de globalización y de re-reestructuración del Estado de las últimas décadas han promovido que las instancias subnacionales de gobierno asuman nuevas funciones y poderes (Rhoten, 2000). En el contexto latinoamericano, los procesos de descentralización de la educación tuvieron un lugar destacado en las reformas de la década de 1990 y sus efectos se mantienen como aspectos fundamentales para entender la dinámica actual de los sistemas educativos.

Esta ponencia analiza las tendencias de reforma de la educación básica para el período 1990-2010, en el nivel provincial para el caso de Argentina y en los niveles estadual y municipal para Brasil. En cada país, se identifican las políticas subnacionales más características así como las tensiones y coincidencias con las políticas nacionales, teniendo en cuenta los respectivos contextos políticos y sociales y sus cambios a lo largo del período.

Siendo los dos países de organización federal y con tradiciones de conflictos entre el centro y los niveles de gobierno subnacionales, las reformas educativas de las últimas dos décadas han implicado importantes re-articulaciones entre los diferentes niveles de gobierno a la vez que se han reflejado de diversas maneras en las políticas

provinciales (para el caso argentino)<sup>1</sup> y estatales y municipales (para el caso brasileño). Reconociendo la alta heterogeneidad que existe entre las unidades de gobierno subnacional tanto en el caso argentino como en el brasileño, se busca identificar y discutir --a través del análisis de fuentes secundarias<sup>2</sup>-- algunas tendencias generales, más allá de las diferencias de contexto y de las configuraciones que adopta el régimen de gobierno<sup>3</sup> en cada caso.

Al iniciarse los procesos de reforma educativa que son objeto de esta ponencia, ambos países habían atravesado un proceso de democratización política a la salida de sangrientas dictaduras militares, y se embarcaban en la restructuración de sus Estados y economías siguiendo el modelo neoliberal<sup>4</sup>. Los dos períodos de gobierno de Carlos Menem en Argentina y de Fernando Henrique Cardoso en Brasil concretaron transformaciones profundas que tuvieron su correlato en el ámbito educativo tanto a nivel nacional como sub-nacional. Por otra parte, las administraciones de Lula y de los Kirchner durante la última década han implicado algunas reorientaciones que buscaron ampliar el derecho a la educación, aunque continuando con ciertos elementos propios del decenio anterior.

### **El caso de Argentina**

La ley de transferencia de establecimientos educativos (1992) determinó la provincialización de las escuelas nacionales de nivel secundario, técnico y de los institutos de formación docente, localizados en las provincias, y gestionados desde hacía un siglo por el gobierno nacional. La transferencia a las provincias (1992-1994) fue impulsada principalmente por razones financieras. Como consecuencia, fueron negativamente afectados diversos aspectos como la calidad de la enseñanza; los salarios docentes; y la infraestructura y equipamiento de las escuelas.

Por otra parte, la Ley Federal de Educación (LFE, 1993) constituyó la primera ley general de educación en la historia del país. Esta norma fijó una división de

---

<sup>1</sup> A los efectos de este análisis, se considera a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como una provincia.

<sup>2</sup> El análisis de las políticas subnacionales en aspectos de gobierno y gestión de las escuelas tanto para Argentina como para Brasil se basa en el trabajo realizado en el marco del proyecto binacional “Nueva regulación educativa: Argentina y Brasil en perspectiva comparada” (Oliveira, Pini y Feldfeber, 2011).

<sup>3</sup> Para una aplicación del concepto de régimen de gobierno educativo al caso argentino, véase Rivas (2004)

<sup>4</sup> En Argentina, estas políticas produjeron cierto crecimiento económico, pero también un dramático aumento de la desocupación, la pobreza y la desigualdad social que tuvo su pico con la crisis de diciembre de 2001. En el caso de Brasil, el crecimiento económico y la mejora general en los ingresos de la población tuvo como contracara el mantenimiento de las grandes desigualdades sociales características de este país (Hall, 2003).

responsabilidades entre los niveles nacional y provincial por la cual el nivel nacional asume un rol de planificación estratégica, control de la política y evaluación de resultados, mientras que las provincias quedan a cargo del financiamiento y la administración de las escuelas. La modalidad de implementación de la reforma que desencadenó la sanción de la LFE también asumió un carácter centralizador en varios aspectos, ya que importantes programas nacionales como el Plan Social Educativo se vincularon directamente con las escuelas, mientras que el Ministerio Nacional adquiriría un rol hegemónico en el direccionamiento de los cambios curriculares y de la formación docente (Feldfeber, 2009).

Los cambios en el modelo de gestión de las escuelas primarias y secundarias fue uno de los elementos de la reforma educativa llevada adelante durante la década de 1990, a partir de la sanción de la LFE. Tanto a nivel nacional como en los casos provinciales, se partió de un diagnóstico de excesiva centralización y burocratización del sistema que generaba ineficiencia e impedía la innovación pedagógica. Desde el nivel nacional, se promovió principalmente una mayor autonomía escolar a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), los cuales debían posibilitar que cada escuela formulara diagnósticos y planes de mejora con la participación de directivos, maestros, padres y miembros de la comunidad. Se argumentaba que la posibilidad de implementación de los cambios pedagógicos necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa dependía en buena medida de la instrumentación de un modelo de gestión basado en la escuela (Argentina, 1996).

La crisis económica sufrida por Argentina en 2001-2002 no tuvo precedentes en términos del crecimiento del desempleo y la pobreza, marcando el fracaso del modelo económico forjado en la década anterior. Las críticas a la LFE y la reforma educativa – consideradas parte de la orientación neoliberal que había prevalecido hasta ese momento-- fueron en ascenso al resultar evidente que su implementación no había mejorado la calidad educativa (en ninguna de las concepciones adoptadas sobre la calidad por diferentes actores), mientras que la fragmentación y las desigualdades entre los sistemas educativos provinciales y al interior de cada uno habían aumentado.

Los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011) han representado la reversión de algunas de las políticas de los 90 en un contexto de significativo crecimiento económico. Ambas administraciones han adoptado un discurso que enfatiza la intervención del Estado y los derechos sociales.

Entre las principales medidas en el terreno educativo, se aumentaron los sueldos docentes, se creó un Instituto Nacional de Formación Docente y se sancionaron leyes promoviendo la educación técnica y mejorando los recursos para el alcance de objetivos específicos como la universalización de la escuela inicial y la media. Al mismo tiempo, se continúa promoviendo el desarrollo de proyectos a nivel escolar y las alianzas con organizaciones de la sociedad civil, como se manifiesta, por ejemplo, en la “Propuesta de Apoyo Socio-educativo para el Nivel Secundario” que el Ministerio de Educación implementa actualmente (<http://168.83.82.201/dnpc/>). La autonomía institucional y la competencia por recursos también son alentadas por algunas de las políticas que han apuntado al mejoramiento de la calidad de la formación docente (Misuraca, 2009). Por otra parte, desde 2003 ha habido un mayor acento en la “inclusión educativa” de determinados grupos (desertores, estudiantes con sobre-edad, etc.), en el cual una de las principales estrategias es “la gestión conjunta” de programas entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil (Ministerio de Educación, s/f).

En 2006, se sanciona la de la Ley de Educación Nacional (LEN, sustituyendo a la LFE), la cual pretende revertir algunas de las políticas desarrolladas durante la anterior década, particularmente en lo que hace a la fragmentación del sistema, y lograr un mayor direccionamiento desde el nivel nacional. La LEN pone el acento en la necesidad de que la educación contribuya a construir una sociedad más justa, y a superar desigualdades y diferentes formas de discriminación (véase Pini y Gorostiaga, 2008). Entre otras medidas, la ley extiende la educación obligatoria a todo el nivel secundario, crea el Instituto Nacional de Formación Docente, y establece la jornada completa para las escuelas primarias.

En lo que hace al gobierno de la educación, la LEN reafirma que el Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento (artículo 5) y que, junto con las provincias, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional (artículo 12), manteniéndose un Consejo Federal de Educación como ámbito de concertación y coordinación de la política educativa nacional (artículo 116)<sup>5</sup>. Sin embargo, y más allá de las previsiones legales existentes (a las cuales debería sumarse la postergada ley de coparticipación federal de impuestos) parece quedar pendiente una definición clara de las responsabilidades de los

---

<sup>5</sup> Este renovado Consejo Federal de Educación incorpora nuevos integrantes y atribuciones. Se destaca que sus resoluciones podrán ser de cumplimiento obligatorio (LNE, art. 118).

niveles nacional y provincial así como de los mecanismos de coordinación para el gobierno del sistema educativo (Feldfeber, 2009; Senén González, 2008).

### Tendencias subnacionales en Argentina

Desde mediados de la década de 1990 y hasta los primeros años del siguiente decenio, la política educativa en las provincias argentinas estuvo signada por procesos de reforma que afectaron, fundamentalmente, el gobierno y gestión de las escuelas así como la restructuración de la organización de la escuela primaria y secundaria (Carranza et al., 2007; Rivas, 2004; Gorostiaga y Vieira, 2011).

Durante los 90, en las provincias se tendió, al igual que a nivel nacional, a la conformación de un centro que asume las tareas de planificación y evaluación, delegando mayores funciones en las escuelas para el cumplimiento de las metas centralmente determinadas. En los casos en que existían consejos provinciales de educación (cuerpos colegiados generalmente con representación docente y comunitaria que participaban del gobierno del sistema escolar), éstos se debilitaron al tiempo que se fortalecían los ministerios de educación provinciales, en un proceso de centralización del poder<sup>6</sup>.

Al mismo tiempo, la mayoría de las provincias promovió la mayor autonomía de las escuelas a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), política que fue justificada en términos del mejoramiento de la calidad (a través de la elaboración de proyectos de mejoramiento) y de la democratización (vía la ampliación de la participación) de las escuelas. La instrumentación de los PEIs varió entre la adopción meramente formal o en función de programas nacionales que involucraban directamente a escuelas, pasando por su apropiación a nivel legislativo, hasta el diseño de programas provinciales propios impulsando su implementación en las escuelas y brindando capacitación y/o apoyo técnico (Gorostiaga, 2007).

Además de los PEIs, han existido algunas otras iniciativas de reforma del gobierno y la gestión escolar a nivel provincial, aunque en general de carácter aislado. Una de ellas se refiere a la constitución de órganos en las escuelas con representación de maestros y padres como los consejos escolares (caso de la Provincia de La Pampa y

---

<sup>6</sup> Rivas (2004) reporta que diez provincias eliminaron o redujeron a un papel consultivo a los consejos provinciales de educación durante la década de 1990. En algunos casos, como el de la Provincia de Buenos Aires, los fenómenos de centralización administrativa y de anulación de instancias democráticas puede verse como un proceso de más larga duración que se remonta a fines del siglo XIX (Vior, 1999; Feldfeber et al., 2009).

Chaco), que había sido adoptada en forma más generalizada hacia fines de los 80 y principios de los 90<sup>7</sup>. Otras iniciativas estuvieron dirigidas a otorgar a las escuelas el manejo de fondos (casos de Mendoza, Neuquén y San Luis).

Otro aspecto central en las reformas provinciales durante la década de 1990 fue el de la implementación de la nueva estructura de los niveles primario y secundario que establecía la LFE. Dentro del marco de los acuerdos federales y con el apoyo del ministerio nacional, los gobiernos provinciales fueron los responsables de instrumentar esta reforma, que afectaba principalmente al nivel medio. El CFCyE estableció que para el año 2000 la nueva estructura debía estar funcionando en todo el país, plazo que fue luego extendido hasta 2003. Cada provincia tendría libertad para elegir la modalidad de implementación (más o menos gradual, usando escuelas piloto, etc.). Desde 1996, casi todas las provincias comenzaron a introducir el Tercer Ciclo. En el año 2000, alrededor del 75% de alumnos de los años correspondientes estaban incluidos en el Tercer Ciclo (Dussel, 2001).

Las políticas provinciales variaron no solo de acuerdo con la modalidad de implementación, sino fundamentalmente de acuerdo con distintos modelos de Tercer Ciclo que implicaron decisiones importantes respecto a infraestructura, desarrollo curricular y formación docente. El ministerio nacional había propuesto que el Tercer Ciclo funcionara junto con los dos primeros ciclos de la EGB (bajo la dirección de los antiguos directores de primaria) o junto al Polimodal (bajo la dirección de los directores de secundaria) (Ministerio de Cultura y Educación, 1994b, en *Novedades Educativas*), pero en todos los casos con “su propia identidad, distinta de los primeros dos ciclos de la EGB y del Polimodal” (Ministerio de Cultura y Educación, 1996). Las provincias introdujeron distintas variantes: un Tercer Ciclo independiente con edificios y directivos propios; su incorporación al nivel primario; su incorporación al nivel secundario; o diferentes tipos de “articulación” entre las instituciones primarias y secundarias curriculares (véase Gorostiaga, Acedo y Senen González, 2004). Una nota aparte merece el hecho que algunas pocas jurisdicciones optaron por la no implementación de la nueva estructura, como la Ciudad de Buenos Aires, gobernada por el radicalismo, opositor del gobierno nacional justicialista.

Uno de los casos que ejemplifica estas tendencias es el de la Provincia de Buenos Aires, la más importante del país en cantidad de alumnos y de escuelas. La

---

<sup>7</sup> Para ese período, pueden verse los casos de la Provincia de Buenos Aires, Río Negro y Mendoza (Gorostiaga, 2007).

reforma educativa implementada durante los 90 incluyó un fuerte direccionamiento central de las políticas, la promoción de la autonomía escolar, la “primarización” del Tercer Ciclo, y la instrumentación de programas focalizados para atender las necesidades de los sectores más postergados, incluyendo becas para el Polimodal, un nivel no obligatorio. Esto se hizo siguiendo muchos de los lineamientos federales, pero con una impronta particular, dada por un enfoque asistencialista y una política que favoreció el acceso y la retención de nuevos sectores sociales a los ciclos asociados a la escuela secundaria, como el Tercer Ciclo y el Polimodal, pero sin atacar la alta segmentación social del sistema. La diferenciación de las políticas nacionales se manifestó en el diseño de programas compensatorios propios y en el intento de establecer un sistema provincial de evaluación del rendimiento escolar con criterios distintos al de los operativos nacionales.

Respecto a la dimensión del gobierno y la gestión, la Ley Provincial de Educación de 1995 estableció que la administración de las escuelas debía basarse en los proyectos educativos institucionales (PEIs) producidos por cada escuela y que las comunidades locales debían participar en su gestión. Desde la esfera de las autoridades educativas provinciales, se sostenía que “la escuela para estos tiempos debe presentar una organización interna que promueva ámbitos de participación democrática, con canales abiertos a la tarea compartida y a las decisiones consensuadas” (Provincia de Buenos Aires, 2001, p. 12). Al mismo tiempo se proponía que los PEIs se constituyeran en procesos de “construcción permanente”, llevados adelante “en un clima de participación y compromiso y a partir de sus propios objetivos” (Provincia de Buenos Aires, 2001, p. 25). Esta retórica de participación, sin embargo, fue acompañada por un movimiento de centralización en la contratación y supervisión de los maestros, así como en los aspectos de la evaluación del rendimiento escolar, la reforma curricular y la capacitación docente (Tiramonti, 1996), con un debilitamiento de las instancias intermedias de gobierno y administración (Giovine, 2003).

En lo que hace a la organización del Tercer Ciclo, la Provincia de Buenos Aires priorizó que funcionara bajo la conducción de los directivos de primaria y en los mismos edificios que los dos primeros ciclos. También la organización curricular se asemejó más a la del nivel primario, con siete espacios curriculares<sup>8</sup> (Gorostiaga, Acedo y Senen González, 2004).

---

<sup>8</sup> La contratarea fue el caso de Córdoba, donde se instrumentó un Tercer Ciclo que incluía 13 materias, más acorde a un perfil secundario tradicional.

Los cambios en el escenario político nacional a partir de 2003, pero sobre todo desde fines de 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional, tienen su correlato en los procesos de reforma a nivel provincial. Si, por un lado, se mantienen muchos de los elementos del esquema centralización/autonomía en el gobierno y gestión de los sistemas educativos, por otra parte aparecen nuevas políticas orientadas a universalizar la educación secundaria y a garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes.

La Ciudad de Buenos Aires puede ser vista como un caso que se adelanta a alguna de las nuevas tendencias, ya que en 2002 sancionó una ley de obligatoriedad de la educación secundaria que debería hacerse efectiva en 2005. Esta normativa fue acompañada por medidas como la ampliación de un programa de becas que había iniciado en 2001 (Gluz, 2007) y la creación de las “Escuelas de re-ingreso” a partir de 2004. Estas últimas buscan que jóvenes que habían abandonado los estudios se reincorporen a una propuesta con mayor flexibilidad para trayectorias académicas adecuadas a la realidad de los alumnos y con diversidad de dispositivos pedagógicos (Juarros y Cappellacci, 2009).

Después de la sanción de la LEN (2006), algunas provincias han comenzado a implementar reformas del nivel secundario de acuerdo con lineamientos establecidos en la Ley y en las resoluciones subsiguientes del Consejo Federal de Educación. Volviendo al caso de la Provincia de Buenos Aires, se plantearon a partir de 2006 cambios en la estructura académica para revertir lo que se consideraban fracasos --tanto en términos de equidad como de la calidad educativa-- de la estructura EGB-Polimodal establecida en la década anterior. El Tercer Ciclo fue reemplazado por la Secundaria Básica, con modificaciones curriculares y la introducción de la figura del tutor. A partir de 2007, la provincia ha impulsado fuertemente la implementación de la “nueva secundaria” obligatoria y de programas nacionales que garanticen el acceso universal a la educación. Por ejemplo el programa FinEs, destinado a jóvenes y adultos que no han finalizado la escuela media, es articulado a nivel provincial con los Centros de Orientación y Apoyo que fueron creados en 2003 con el mismo propósito de facilitar la finalización de estudios (Dirección Provincial de Educación Secundaria s/f b).

Por otra parte, la nueva ley provincial sancionada en 2007 enfatiza el rol principal del gobierno provincial en la provisión y garantía de la escolarización. En su artículo 65, parafraseando casi textualmente el art. 123 de la LEN, define los criterios en base a los cuales deben organizarse las escuelas, incluyendo “definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes” y “promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas



de convocatoria y participación de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en la experiencia escolar”. El citado artículo también menciona al PEI como un instrumento de trabajo de las escuelas, e indica además otros “criterios” para una organización de la tarea pedagógica con grados de autonomía, como “brindar a los equipos de la escuela la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes”, “desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión y acompañar el progreso de los resultados académicos”, o “promover iniciativas respecto de la experimentación y de la investigación pedagógica”. Por otra parte, la ley bonaerense (al igual que la sancionada en 2004 en Tucumán) promueve la participación de los padres en órganos colegiados representativos y establecen el derecho de los alumnos de nuclearse en organizaciones estudiantiles para participar a través de ellas en el gobierno de la escuela (Veleda, 2009)<sup>9</sup>.

En el caso argentino, se observa que, a pesar de los procesos de descentralización, el nivel nacional mantiene un poder de direccionamiento de las políticas educativas muy fuerte a lo largo de las últimas dos décadas. Se verifica una autonomía limitada de las entidades subnacionales, falta de capacidad de impulsar reformas propias (y no solo implementar variantes de las políticas nacionales). Excepciones parciales lo constituyen la implementación del Tercer Ciclo en las provincias de Buenos Aires y Córdoba, o la no adopción de la LFE por parte de la Ciudad de Buenos Aires. Aunque en la mayoría de los casos se trató mas de una re-apropiación o resistencia a las políticas centrales antes que la generación de iniciativas propias. Donde sí se puede argumentar que hubo capacidad de iniciativa propia fue en las innovaciones propuestas en aspectos de la gestión escolar en el caso de San Luis para el periodo 1997-2002 ((Feldfeber, Jaimovich y Saforcada, 2004; Rivas, 2004) y en la extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario por parte de Ciudad de Buenos Aires en 2002.

---

<sup>9</sup> Debe destacarse que la Provincia de Buenos Aires parece estar promoviendo de manera activa la conformación de Centros de Estudiantes en todas sus escuelas secundarias públicas (Dirección Provincial de Educacion Secundaria, s/f).

## El caso de Brasil

En Brasil la década de 1980 se caracterizó por procesos de democratización y municipalización de la educación. La Constitución de 1988 reconoció el principio de la gestión democrática de la educación pública<sup>10</sup>. Al mismo tiempo, se profundizó el proceso—iniciado años antes durante el régimen militar por razones financieras—de transferencia de la administración de escuelas primarias al nivel municipal. El municipio se convirtió en un ente políticamente autónomo, con capacidad para elaborar su Ley Orgánica y organizar sus propios sistemas de enseñanza. Souza (2007, pp. 153-4) explica que la simultaneidad de los procesos de redemocratización y descentralización “se debe a que entre los compromisos de la redemocratización se incluía el compromiso de restaurar la federación a través de un aumento del poder político y tributario de las entidades subnacionales y el compromiso de empoderar a las comunidades locales en el proceso de la toma de decisiones sobre políticas públicas, en consonancia con los supuestos de la democracia deliberativa”. Como señala Falletti (2010), el proceso de descentralización brasileño aumentó los recursos fiscales, las responsabilidades de elaboración de políticas públicas y la autoridad política de los niveles subnacionales, en especial de las municipalidades.

La década de los 90 y principios de la de 2000, bajo la administración de F. H. Cardoso, fue de intensos cambios en la educación. El punto de partida estuvo marcado por la necesidad de revertir los bajos índices de cobertura de la escuela primaria y secundaria, así como los altos niveles de fracaso y deserción escolar (Gohn, 2001; Krawczyk, 2008). La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) y el FUNDEF (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magisterio*), ambos del año 1996, desencadenaron un proceso de reforma educativa en base a: profundización del proceso de municipalización, lineamientos curriculares comunes, mayor autonomía escolar, evaluación de los resultados de aprendizaje, foco en la educación fundamental de 8 años, y mejoras en la remuneración y formación docente (Hall 2003; Franco, Alves y Bonamino, 2007). La LDB buscó una mejor organización del sistema fijando para el gobierno federal mecanismos de coordinación y de articulación de los niveles educativos (infantil,

---

<sup>10</sup> Este principio democrático se tradujo, en varios estados y municipalidades, en la formación de consejos escolares con participación de diversos actores y en la elección de directores de escuela a través del voto de los miembros de la comunidad escolar. A su vez, desde fines de los ochenta comenzó a ser común la transferencia de la administración de recursos hacia las escuelas, buscando mayor eficiencia (Xavier et al., 1994).

primario, secundario y terciario), con funciones normativas y de redistribución de recursos. A su vez, la Enmienda Constitucional n° 14 de 1996 estableció que la educación primaria es responsabilidad prioritaria de los municipios, mientras que la media corresponde al nivel estadual. El FUNDEF, por su parte, generó un mayor control del nivel federal sobre los municipios en pos de una distribución más equitativa de fondos y del mejoramiento del salario docente en todo el país.

A pesar de la oposición a las políticas de la década anterior por parte de los movimientos sociales que formaron la base electoral de Lula, su gobierno (2002-2010) ha mantenido algunos de los principales elementos de la reforma de los noventa, como el sistema de evaluación y los lineamientos curriculares centrales, con modificaciones menores en el esquema de financiamiento introducido por la gestión de Cardoso. Los cambios más significativos tienen que ver con la ampliación de la obligatoriedad escolar y de la duración de la enseñanza primaria, y con el aumento de los recursos financieros destinados a la educación. Por otra parte, el FUNDEF fue sustituido en 2007 por el FUNDEB (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério*), lo cual implica ampliar su acción sobre los niveles de educación inicial, media, y de jóvenes y adultos.

Es en el inicio del segundo mandato de Lula, en 2007, cuando el Ministerio de Educación intenta presentarse como el coordinador efectivo de la política educacional, al anunciar una serie de medidas y acciones articuladas en un nuevo Plan de Desarrollo Educativo (*Plano de Desenvolvimento da Educação*, PDE)<sup>11</sup>, buscando a la vez acordar con estados y municipios un plan de metas denominado “*Compromisso Todos pela Educação*”. El PDE podría implicar un posicionamiento más activo del Estado federal, a través del cual asume el compromiso de reducir las desigualdades regionales y de lograr un mínimo de calidad educativa para todo el país (Krawczyk, 2008). Sin embargo, Oliveira (2009) considera que, si bien se apunta hacia un mayor protagonismo del ministerio nacional y a rescatar los principios de la Constitución de 1988, se continúa con un “gobierno a la distancia” de la educación que combina la fijación y evaluación de metas a nivel central y la descentralización administrativa y la autonomía (o autogestión) escolar. Un ejemplo de este modelo de gobierno es el mantenimiento del

---

<sup>11</sup> El PDE, que es un plan plurianual 2008/2011, reúne una serie de programas nacionales y pone el acento en la coordinación de acciones con los niveles sub-nacionales. Se crea un nuevo indicador de evaluación del rendimiento, atando la distribución de recursos a los resultados de esa evaluación (Krawczyk, 2008).

*Programa Dinheiro Direto na Escola*, iniciado por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el cual asocia recursos adicionales a la aprobación del proyecto pedagógico de la institución.

#### Tendencias sub-nacionales en Brasil

Las principales tendencias de reforma subnacional que pueden identificarse incluyen cambios en el gobierno y gestión de las escuelas; las políticas estatales de municipalización de la enseñanza primaria; y la introducción de cambios curriculares junto con modalidades como los ciclos escolares (Arelaro, 2005; Gomes, 2009; Gorostiaga y Vieira, 2011; Krawczyk y Vieira, 2007).

Tanto a nivel estadual como municipal, Brasil ha experimentado durante las últimas dos décadas numerosas iniciativas de cambios en el gobierno de los sistemas escolares y la gestión al interior de la escuela. La búsqueda de una administración más eficiente y un énfasis en la evaluación de resultados han sido elementos preponderantes en estas políticas, pero también en algunos casos ha habido intentos genuinos de democratización. “Un elemento común en los diversos estados es el énfasis en nuevas formas de gestión de las unidades escolares, buscando involucrar lo que denominan “comunidad escolar” y crear sistemas colegiados de representación de los diversos actores de esta comunidad en el interior de la escuela” (Gohn, 2001, p. 150).

Krawczyk y Vieira (2007, pp. 70-71) subrayan que a nivel local existen dos concepciones alternativas en las iniciativas de mayor autonomía escolar: la “democrática” y la “gerencialista”. En la primera, se transfiere poder de las instancias centrales hacia las instituciones escolares con la inclusión de la comunidad educativa en los espacios de decisión, aunque suelen faltar “condiciones y orientaciones que hagan efectivas la democratización” o alteren significativamente los procesos pedagógicos. En la variante gerencialista, por su parte, las escuelas y las familias deben asumir nuevas responsabilidades sin los correspondientes insumos materiales, financieros, institucionales y de formación, y en procesos que muchas veces encubren la privatización de la gestión.

Por otra parte, la mayoría de los estados han conducido políticas de municipalización, reforzadas por la política nacional en el mismo sentido. Gomes (2009) argumenta que la transferencia de escuelas primarias desde el nivel estadual a los municipios no ha sido un proceso automático derivado de la implementación del FUNDEF. En el ejemplo del estado de Pará, ya en 1996 existía un programa de

municipalización que se profundizó a partir de decisiones tomadas para favorecer la instrumentación de los mecanismos del FUNDEF. Los estados de Espírito Santo, Ceará, Bahia y de Sao Paulo también establecieron incentivos extras para la municipalización de la enseñanza primaria a través de programas similares al de Pará (Gomes, 2009).

En Brasil, la organización de la escolaridad en ciclos (idea que comienza a ser experimentada a fines de la década de 1960) está ligada a la preocupación por las altas tasas de repetición y abandono, y ha sido implementada en vinculación a otras modalidades como clases de recuperación o de aceleración que buscan brindar recursos de aprendizaje que se adapten a trayectorias más flexibles de los alumnos (Arelaro, 2005; Barreto y Mitrulis, 2003). Como explican Barreto y Mitrulis (2003, p. 70):

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização.

Desde comienzos de los 90 hubo importantes iniciativas de este tipo. Una de ellas fue la experiencia del bloque único (primero en la Ciudad y luego en el Estado de Rio Janeiro) que con una duración de cinco años, a partir de los 6 años de edad, adelantaba en un año el inicio del proceso de alfabetización, y proponía un currículo que rescataba elementos de la cultura popular. Por otra parte, en varios municipios de ciudades capitales o de otras ciudades importantes, en general bajo el influjo de administraciones del PT (como San Pablo, Belo Horizonte, Porto Alegre y Belem do Para), los ciclos fueron ligados al diseño curricular en base a principios ordenadores provenientes de las experiencias de los alumnos en lugar de disciplinas (Barreto y Mitrulis, 2003)

El Estado de San Pablo<sup>12</sup>, por ejemplo, introdujo durante los 90 importantes cambios en el gobierno del sistema escolar, reforzó los procesos de municipalización y estableció (a partir de 1997) dos ciclos de cuatro años en la educación básica. En este estado, las medidas de privatización de empresas públicas, ampliación de alianzas con empresas privadas y reducción de cuadros burocráticos llevadas adelante como parte de la reforma estatal conducida entre 1995 y 1999 (Martins, 2003) tuvo su correlato en el sector educativo:

En 1995, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de São Paulo (SEESP) elaboró un diagnóstico que delineó su red pública como 'una estructura lenta, ineficiente y con muchas anomalías'. El programa de reformas fue organizado a través de una política educacional

---

<sup>12</sup> Principal Estado del Brasil en términos económicos y demográficos, con una población de alrededor de 41.300.000 habitantes (datos de 2007).

estructurada en tres grandes ejes: racionalización organizativa, cambios en los modelos de gestión (a partir de medidas de desconcentración, que promovían la disminución de la máquina administrativa) y acciones que contemplaban el mejoramiento de la calidad de la enseñanza” (Gohn, p. 152).

Las políticas referidas a la gestión del sistema estadual de educación incluyeron un re-ordenamiento de relaciones y procedimientos entre órganos centrales y regionales, las escuelas y las municipalidades (que tuvo como uno de sus efectos la consolidación de la municipalización de la enseñanza primaria); la estimulación de la participación comunitaria y del involucramiento de entidades privadas en la administración escolar; y el aumento de la autonomía escolar en aspectos pedagógicos (contenidos curriculares y métodos de enseñanza) y administrativos a través de la realización de proyectos institucionales. Al mismo tiempo, la gestión democrática a través de consejos escolares --existentes desde el año 1985-- pudo beneficiarse de ciertos ordenamientos legales referidos a las funciones de los vice-directores y a la selección de coordinadores pedagógicos (Martins, 2007). Sin embargo, en lo que respecta a la descentralización de responsabilidades hacia las escuelas, Martins (2007, p. 543-544) concluye que “a concessão de autonomia parece se consolidar como delegação de normas e procedimentos a serem cumpridos, bem distante da noção de autonomia construída... Tanto as medidas legais quanto as orientações normativas que as implementam constituem uma ambigüidade: ao mesmo tempo que incentivam o exercício da autonomia escolar para elaboração coletiva de seu projeto pedagógico, estabelecem rigorosos procedimentos de organização e funcionamento das escolas, e ampliam sua vulnerabilidade financeira e de recursos físicos e humanos”.

En el caso de la municipalidad de Porto Alegre<sup>13</sup>, el proyecto de “Escuela Ciudadana” --impulsado por las administraciones del PT durante los 90 como parte de políticas orientadas hacia una democratización radical-- incluía la organización en ciclos con una profunda reforma curricular. La reorganización del gobierno, por su parte, determinó consejos integrados en un 50% por docentes y empleados de la escuela (incluyendo al director) y otro 50 % por padres y alumnos mayores de once años, y con las funciones de discutir el proyecto de la escuela, establecer los principios de su administración, decidir el uso de los recursos y monitorear la actuación de los directivos (Gandin y Apple, 2003). La Secretaria de Educación puso en práctica mecanismos de capacitación para los miembros de los consejos, así como instancias de intercambio

---

<sup>13</sup> Capital del Estado de Rio Grande do Sul. Fue gobernada por una coalición de partidos de izquierda liderada por el PT entre 1988 y 2004. La red municipal abarca alrededor de 90 escuelas.

entre los consejos escolares, y de los consejos con otras organizaciones sociales. Estas medidas integraban. La combinación de la elección directa de directivos y de consejos escolares tenía como principal objetivo el de generar y enseñar a la vez los principios de la gestión democrática al nivel de la escuela (Gandin y Apple, 2003).

En el caso de Minas Gerais, uno de los principales estados y segundo colegio electoral de Brasil, también se implementaron consejos escolares compuestos por una mitad de profesionales y otra de padres y alumnos, con funciones similares a los casos ya reseñados, y en el marco de una reforma amplia del gobierno y la gestión del sistema estadual iniciada en 1991<sup>14</sup>. Según Neto (1994), en ese momento Secretario de Educación del estado, la reforma apuntaba a mejorar la calidad a través del involucramiento activo de las familias y la comunidad, además de aumentar la equidad social y eliminar prácticas clientelísticas. Sin embargo, desde visiones críticas como la de Oliveira y Duarte (1997), se sostiene que la implementación de esta política puso el énfasis en la gestión eficiente del sistema, descuidando cuestiones de calidad educativa.

Más recientemente (año 2008), Minas Gerais se ha constituido en un ejemplo de las políticas de responsabilización escolar que también han adoptado otros estados como San Pablo y Pernambuco, consistente en la remuneración variable por desempeño para docentes y funcionarios tomando como referencia los resultados de las evaluaciones de rendimiento de los estudiantes (Zaponi y Valença, 2009)<sup>15</sup>. Iniciativas similares ya habían sido adoptadas en la primera mitad de los 2000 con el “Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio” (estado de Ceará), el “Programa Nova Escola” (estado de Rio de Janeiro) y el “Boletim da Escola” (estado de Paraná) (Brooke, 2006; Acevedo, 2008).

Las políticas subnacionales de reforma del gobierno y la gestión escolar que prevalecen desde mediados de los 90 expresan una combinación de elementos propios del impulso democratizador que surgió desde la base del sistema durante los 80 y que se expresó en la constitución de 1988, con la lógica más gerencialista que impregna la

---

<sup>14</sup> La reforma, apoyada técnica y financieramente por el Banco Mundial, incluyó la implementación de un sistema estadual de medición del rendimiento académico de los estudiantes y el aumento de los salarios docentes. È importante ressaltar, no entanto, que a instituição dos Colegiados Escolares é anterior, sendo uma das iniciativas mais significativas na área educacional empreendida durante o Governo Tancredo Neves (1983-1986), que erige a gestão democrática como um dos princípios da sua administração.

<sup>15</sup> No existe una política nacional que apunte a responsabilizar a docentes y directivos por los resultados de sus alumnos, a pesar de los mecanismos a nivel federal de evaluación del rendimiento escolar, cuyos resultados por estados, municipios y escuelas son publicitados (Oliveira, 2008). A su vez, la mitad de los estados cuentan con sistemas propios de evaluación del desempeño escolar cuyos resultados son públicos.

LDB de 1986 y las políticas del gobierno de Cardoso. La búsqueda de una administración más eficiente y un énfasis en la evaluación de resultados han sido elementos preponderantes en estas políticas, pero también en algunos casos ha habido intentos genuinos de democratización. Mientras algunos casos se identifican más con la lógica gerencialista (Estado de Sao Paulo y Minas Gerais), otros están claramente inspirados en visiones de profundización de las experiencias democráticas (Porto Alegre).

Al mismo tiempo, pueden identificarse tendencias subnacionales que se derivan de políticas federales, como municipalización de la educación primaria, pero son significativas las políticas que tienen un origen propio, como la organización de los ciclos escolares (en algunos casos acompañados de fuertes reformas curriculares) y la elección de directivos por parte de las comunidades escolares.

En los últimos años, parece darse una Profundización de la lógica gerencialista, a través de la implementación de políticas como la de responsabilización escolar o el debilitamiento de los mecanismos democráticos de elección de directivos escolares, podría ser identificada como una tendencia que se mantiene desde mediados de los 90 a pesar de la reorientación política a nivel nacional. Por otra parte, muchos de los cambios que se suceden en las políticas subnacionales parecen responder en buena medida a los reajustes de los partidos políticos (Borges, 2008; Amaral, 2008)

## **Conclusiones**

Como resultado de una yuxtaposición de los casos de Argentina y Brasil presentados en las secciones anteriores, se puede señalar lo siguiente:

- Las reformas de las últimas dos décadas en el gobierno de la educación de la Argentina y Brasil han promovido cierto nivel de autonomía escolar y la descentralización administrativa a los niveles subnacionales de gobierno acompañado por tendencias centralizadoras en determinados aspectos. Así, ambos países experimentan procesos de fuerte direccionamiento desde el nivel federal en términos de currículo, evaluación y modelos de gestión escolar, si bien Brasil exhibe una planificación más sistemática y herramientas de evaluación más sofisticadas en un sistema de mayor complejidad, ya que involucra a los municipios.
- En Argentina los cambios a nivel nacional parecen tener un impacto más directo sobre las políticas subnacionales que en Brasil. En Argentina la mayoría de las



provincias han gozado de alto nivel de continuidad política en el periodo estudiado—y durante la mayor parte del tiempo en coincidencia con el partido gobernante a nivel nacional (partido justicialista), más allá del cambio ideológico que ha significado el peronismo kirchnerista respecto al menemista. En Brasil los cambios en las políticas a niveles estadual y municipal están más asociados a cambios de la fuerza política gobernante, en particular entre partidos o coaliciones de centro-derecha y centro-izquierda, mientras que a nivel nacional la transición Cardoso-Lula no ha implicado una ruptura tan fuerte como la que ocurrió en Argentina.

- La mayor convergencia entre las políticas subnacionales de ambos países se da en las reformas que establecen una regulación sobre los resultados más que sobre los procedimientos a través de la centralización de algunas funciones de gobierno (diseño curricular, evaluación, etc.) y cierto nivel de autonomía escolar. La importante particularidad de Brasil está dada por la existencia de sistemas municipales de educación concentrados en el nivel primario, cuya importancia ha crecido significativamente desde mediados de los 90.
- En los diversos tipos de descentralización la búsqueda de eficiencia prima sobre los intentos de democratización. Las reformas participativas a niveles subnacionales (como la conformación de consejos escolares o la elección de directivos) han tenido más espacio y mayor continuidad en el caso de Brasil, aunque encontrando fuertes límites en las prácticas políticas existentes y en contextos de desigualdad social y de falta de tradiciones de participación amplia (Xavier *et al.* 1994; Krawczyk y Vieira, 2007).
- El establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas a nivel de las escuelas en varios estados y municipios de Brasil con la responsabilización de docentes y directivos por el rendimiento estudiantil, contrasta con la ausencia de políticas similares para el caso argentino, en el cual las evaluaciones del aprendizaje (sobre todo en los últimos años) parecen jugar un rol principalmente simbólico.

Los relevamientos de algunas de las tendencias recientes identificadas (por ejemplo reformas del nivel secundario en Argentina) requieren ser profundizados, en particular para la identificación y caracterización de casos más recientes. También se debería ampliar el análisis de casos municipales en Brasil que permitan identificar las

tendencias específicas a ese nivel. En este sentido, una dinámica que ameritaría un análisis particular es el de las relaciones (correspondencias, tensiones, etc.) entre las políticas estadales y las municipales.

Por otra parte, el análisis realizado en esta ponencia podría ser complementado o enriquecido por un enfoque como el que propone el trabajo de Rivas (2004) caracterizando los regímenes de gobierno de la educación de las provincias o de los estados y municipios. Una discusión aparte merecería el análisis de los efectos de estas políticas,<sup>16</sup> algunas de las cuales todavía llevan poco tiempo de implementación.

## **Bibliografía**

Andrade, E. de C. (2008). “‘School Accountability’ no Brasil: experiências e dificuldades”. *Revista de Economia Política*, vol. 28, nº 3 (111), pp. 443-453, julho-setembro.

Argentina (1996a). *Condiciones básicas institucionales: Nuevos contenidos en una escuela diferente*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Argentina (s/f). *Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”*: *Lineamientos Generales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Barreto, E.S. y Mitrulis, E. (2003). “Trajetoria e desafios dos ciclos escolares no Brasil”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 16 (2) pp. 69-115.

Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, mai./ago.

Carranza, A., Kravetz, S., Abratte, J.P., Pacheco, M., Castro, A. y López, V. (2007). “Descentralización y relocalización de la centralidad en las Políticas Educativas en Argentina. Algunos casos provinciales”. *Políticas Educativas* v. 1 (1). Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18242> (obtenido noviembre 2008).

Dirección Provincial de Educación Secundaria (s/f a). “Centros de estudiantes y participación estudiantil”. En <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm>, Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Educación Secundaria (s/f b). “Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela”. En <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/default.cfm>, Provincia de Buenos Aires.

---

<sup>16</sup> Los efectos de algunas de las políticas presentadas, en particular las implementadas durante los 90, son discutidos en Carranza et al. (2003), Krawczyk y Vieira (2007) y Gorostiaga y Vieira (2011).

Feldfeber, M., Jaimovich, A. y Saforcada F. (2004). "Políticas públicas de privatización; Una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas de San Luis". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12 (47). <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n47/>.

Feldfeber, M. (2009). "Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos". En M. Feldfeber (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique / Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Feldfeber, M., Caride, L., Diyarian, M. y Grad, P. (2009). "Propuestas controvertidas, políticas resistidas: el proyecto de municipalización educativa en la provincia de Buenos Aires". En M. Feldfeber (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique / Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Franco, C., F. y A. Bonamino (2007). "Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites". *Educação & Sociedade*. vol.28 no.100 Campinas.

Gandin, L. A. y Apple, M. W. (2003) "Beyond neoliberalism in education: The Citizen School and the struggle for democracy in Porto Alegre, Brazil." En S. Ball, G. Fischman y S. Gvirtz (eds.), *Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*, New York and London: RoutledgeFalmer.

Giovine, R. (2003). "Balance de una década de reformas: los procesos de descentralización-centralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense" Ponencia presentada en el Coloquio Nacional *A Diez Años de la Ley Federal*, Universidad Nacional de Córdoba.

Gohn, M. G. (2001). "Comunidad educativa y reformas educacionales: actores y procesos participativos en los estados brasileños 1995-1999". En Martinic, S. y Pardo, M. (comps.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Gomes, S. (2009). "Políticas nacionais e implementação subnacional: uma revisão da descentralização pós-Fundef. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 52, no 3, pp. 659 a 690.

Gorostiaga, J. (2007) "La democratización de la gestión escolar en la Argentina: Una comparación de políticas provinciales". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15 (2).

Gorostiaga, J. y Vieira, L.F. (2011). "Tendencias nacionales y sub-nacionales en el gobierno escolar: Argentina y Brasil 1990-2010". En D.A. Oliveira, M. Pini y M. Feldfeber (orgs.), *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*, Argvmentvm Editora / Fino Traço Editora. En prensa.

Gorostiaga, J., Acedo, C. y Senén González, S. (2004); "¿Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la Provincia de Buenos Aires" *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Gorostiaga.pdf>

Guedes, A., Lobo, T., Walker, R. y Amaral, A. (1997). "Gestión descentralizada de la educación en el Estado de Minas Gerais, Brasil". LSCHD Paper Series 11. Washington, DC: World Bank.

Hall, A. (2003) "Education reform in Brazil under democracy". En D'Alva Kinzo, Maria y Dunkerley, James, (eds.) *Brazil since 1985: Economy, polity and society*. London: Institute of Latin American Studies, University of London, pp. 269-287.

Jaimovich, A. (2009). "Gestión escolar participativa. Reflexiones a partir del caso de la *Escola Cidadã*, en Porto Alegre". En M. Feldfeber (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique / Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Juarros, F. y Cappellacci, I. (2009) "El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino". *Espacios de crítica y producción*. N° 40.

Hall, A. (2003) "Education reform in Brazil under democracy". En D'Alva Kinzo, Maria y Dunkerley, James, (eds.) *Brazil since 1985: Economy, polity and society*. London: Institute of Latin American Studies, University of London, pp. 269-287.

Jaimovich, A. (2009). "Gestión escolar participativa. Reflexiones a partir del caso de la *Escola Cidadã*, en Porto Alegre". En M. Feldfeber (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación: Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique / Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Krawczyk, N. y Vieira, V. (2007). "Homogeneidad y heterogeneidad: Un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México". *Estudios Pedagógicos*, vol.33, no.2, p.59-80.

Krawczyk, N. (2008) "O PDE: novo modo de regulação estatal?" *Cadernos de Pesquisa* v.38 n.135 São Paulo.

Martins, A. M. (2003). "A política educacional paulista: Controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999". *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 527-549.

Misuraca, M. R. (2009). "Formación de docentes: O cómo superar la fragmentación con políticas fragmentadoras". En S. Vior, M. R. Misuraca y S. M. Más Rocha (comps.) *Formación de docentes: ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2009.

Oliveira, D. A. (2009). "As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências" *Revista Brasileira de Política y Administração da Educação*, vol. 25 (2).

Oliveira, D.A., M. Pini y M. Feldfeber (orgs.), *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*, Argvmentvm Editora / Fino Traço Editora. En prensa.

Oliveira, D. A. y Duarte, M. R. T. (1997). "Política e administração da educação: Um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais". *Educação & Sociedade*, XVIII (58), 123–139.

Pini, M. y J. Gorostiaga (2008). "Teacher education and development policies: Critical discourse analysis from a comparative perspective". *International Review of Education* 54: 427-443.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación*. Buenos Aires: Granica.

Senén González, S. (2008) “Política, leyes y educación”. En R. Perazza (comp.) *Pensar en lo público: Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.

Souza, C. (2007). “Gobiernos locales en el Brasil: experiencias y dilemas de la democracia participativa” En Rodolfo Mariani (coord.), *Democracia/Estado/Ciudadanía: Hacia un Estado de y para la Democracia en América Latina*. Lima: Sede PNUD.

Tiramonti, G. (1996). *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*. Buenos Aires: Flacso/Serie documentos e Informes de Investigación Nro. 211.

Veleda, C. (2009). “Autonomía institucional y justicia distributiva en la normativa educativa”. Documento no. 27, Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Buenos Aires: CIPPEC.

Vior, S. (1999). “Presentación”. En S. Vior (directora), *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Xavier, C. da R., Sobrinho, J. A. y Marra, F. (1994). “Gestão da escola fundamental: situação atual e tendencias”, en *Gestão Escolar: Desafios e Tendencias*. Brasilia: IPEA.

Zaponi, M, y valença, E. (2009). “Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco”. Disponible en:  
< [http://somnis.tempsite.ws/p/adm/pdf\\_upload/24AGOSTO201014.36.47262.pdf](http://somnis.tempsite.ws/p/adm/pdf_upload/24AGOSTO201014.36.47262.pdf) >