

Gestión de la Educación, Políticas Educativas y Globalización

Myriam Feldfeber

Resumo

El trabajo analiza las principales orientaciones de las políticas educativas diseñadas e implementadas en la región dentro de las denominadas “reformas de segunda generación” del Estado en contextos de creciente desigualdad, fragmentación y polarización social. Estas reformas han estado fundamentadas por un lado en el Paradigma de la Sociedad de Conocimiento y las demandas de inserción competitiva en una economía global, y por otro, en estrategias de reducción y contención de la pobreza al servicio de garantizar la gobernabilidad democrática de los países de la región. En este marco se han diseñado e implementado nuevas formas de gobierno y gestión de los sistemas educativos, que pueden ser analizados como nuevos modos de regulación de las políticas y de la acción educativa.

Palabras-clave: política educacional, reforma del Estado, regulación, educación

Educational management and policy in the globalization process

Abstract

This work analyzes the main orientation of educational policies designed and implemented in the region within the so called “second generation state reforms”, in a context of growing inequality, fragmentation and social polarization. These reforms have been based, on the one hand, on the Knowledge Society Paradigm and the demand for competitive insertion in the global economy, and on the other, on strategies for poverty reduction and containment aimed at guaranteeing democratic governance in Latin American countries. In this vein, new forms of government and management of educational systems have been designed and implemented, that can be analyzed as new ways to regulate educational policy and action.

Key words: educational policy, state reform, regulation, education

Introducción

Las políticas educativas de las últimas décadas, destinadas a asentar los sistemas educativos sobre nuevas bases, en el marco de los procesos más

amplios de reforma de los Estados¹, constituyen un entramado complejo que adquiere sentido en función de la organización política de cada uno de los países, la historia, expansión y configuración actual de cada uno de los sistemas educativos ² de la región y de la nueva estructura de poder internacional propia de la etapa actual de reestructuración del capitalismo.

Sin embargo, más allá de las especificidades, encontramos puntos comunes que recorren gran parte de estas políticas y que han estado orientadas -por lo menos a nivel discursivo- por el paradigma de la Sociedad del Conocimiento y las demandas de inserción competitiva en un mundo globalizado, y por el logro de la equidad y el desarrollo de estrategias destinadas a la reducción y contención de la pobreza, con el objetivo de garantizar la gobernabilidad democrática de los países de la región³. De acuerdo con CEPAL y UNESCO (2004): *“El aporte de la educación al desarrollo es múltiple y aporta en las dimensiones ética, social, productiva, cultural y política. En este sentido, la CEPAL y la UNESCO han venido sosteniendo desde hace más de una década que la educación es el medio privilegiado para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, fortalecer democracias mediante la promoción del ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía, avanzar a mayor ritmo en la sociedad de la información y el conocimiento, y enriquecer el diálogo entre sujetos de distintas culturas y visiones de mundo”*.

Los procesos de reforma en América Latina se apoyaron en una agenda que otorgó una fuerte prioridad al cambio institucional, fundamentalmente la descentralización de la administración educativa, la instalación de sistemas de evaluación de resultados y la tendencia a otorgar mayor autonomía a las

¹ De acuerdo con los postulados del denominado Consenso de Washington, se basó en la apertura de la economía, la desregulación de los mercados, la privatización de empresas públicas, la concesión de servicios públicos a empresas privadas y la descentralización y privatización de los servicios sociales.

² También debemos poner en cuestión la propia idea de “sistema educativo nacional” en el actual contexto de fragmentación de los sistemas educativos de cada uno de los países.

³ En las conclusiones del Seminario Internacional Política y Reformas Educativas en América Latina, realizado en Santiago de Chile en enero de 2000 y organizado por el Grupo de Trabajo sobre Obstáculos Políticos de las Reformas Educativas, del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), se señala que en América Latina “existe un amplio consenso en que la educación es el instrumento por excelencia para superar simultáneamente los problemas de desigualdad social y de competitividad económica”. MARTINIC S. y PARDO M. (2001).

escuelas (Tedesco, 2000). Los compromisos educativos acordados en el Proceso de Cumbres de las Américas ponen en evidencia las orientaciones comunes de gran parte de las políticas educativas de la región⁴, políticas que han redefinido el papel central que históricamente los Estados Nacionales desempeñaron en materia educativa.

Sin desconocer las particularidades nacionales y locales, las tendencias de política educativa de las últimas décadas pueden caracterizarse a grandes rasgos dentro de lo que Carter y O'Neill (1995) (citado en Ball, 2002) denominan la "nueva ortodoxia" que implica cambios en las relaciones entre la política, los gobiernos y la educación. Esta ortodoxia está compuesta por cinco elementos o conjuntos de influencias que conforman un nuevo consenso en torno a la direccionalidad de las políticas de reforma: a) la ideología de mercado impulsada por el neoliberalismo; b) las nuevas economías institucionales que explican el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones en términos de las elecciones y acciones de un actor racional y se traducen en propuestas de autogestión local y mejoramiento escolar; c) la necesidad de ser operativos y mensurables, lo que Lyotard (1984) llamó *performativity*, es decir un mecanismo de dirección que reemplaza a la intervención y a la prescripción por la fijación de objetivos, mecanismos de rendición de cuentas (*accountability*) y de comparación; d) la teoría de la libre elección educativa y e) un nuevo tipo de gestión que consiste en la apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del "culto a la excelencia" en las instituciones del sector público (Ball, 2002: 111-112).

Las propuestas de reforma que se inscribieron en esta nueva ortodoxia han sido presentadas como única salida posible frente a la crisis por la que atraviesan los sistemas educativos, excluyendo la posibilidad de pensar otros horizontes. Desde esta perspectiva se instalaron y legitimaron en los '90 temas de agenda para las políticas educativas de la región de modo tal que puedan discutirse los modos de implementación pero no el sentido y la direccionalidad de las políticas o hasta su misma existencia. Ejemplo elocuente es el establecimiento de sistemas nacionales e internacionales de evaluación de la

⁴ Los compromisos educativos asumidos a lo largo del Proceso de Cumbres de las Américas marcan dos tendencias: mercantilización de la educación y focalización de la política educativa que intentan articularse con las problemática centrales de la democratización y de la gobernabilidad. Al respecto ver: FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. (2005)

calidad - de medición, para ser más precisos- y de acreditación de las instituciones.

En la actualidad, estas premisas sobre las que asentaron las políticas educativas de reforma de las últimas décadas en América Latina han comenzado a ser cuestionadas, poniendo en evidencia las limitaciones de las propuestas que se proponen democratizar sobre la base de la lógica de mercado –como por ejemplo en el caso de Chile-, propuestas tendientes a la reducción de la pobreza pero no a la superación de la desigualdad. Los diferentes procesos políticos en curso en América Latina, que definen un nuevo mapa regional, abren grandes esperanzas e interrogantes en torno a los cambios de rumbo en la orientación de las políticas económicas y sociales en general y educativas en particular⁵.

El Paradigma de la Sociedad del Conocimiento y las demandas de inserción competitiva en un mundo globalizado

“La nueva economía necesita de nuevos conocimientos. Esos conocimientos necesitan nuevas habilidades” señala el economista Lester Thurow, uno de los gurúes del mundo político y empresarial. Las nuevas tendencias en materia de política educativa, orientadas por el objetivo de la formación de recursos humanos competitivos, parten de un diagnóstico que da por sentado el proceso de globalización y la necesidad de insertarse “creativamente” en este proceso sin cuestionar la forma que asume en el contexto actual. Asimismo estas tendencias sostienen que el conocimiento constituye un bien accesible a todos y por lo tanto se transforma en un poderoso factor de transformación social.

⁵ Por ejemplo, el actual Programa Integral para la Igualdad Educativa **del Ministerio de Educación de Argentina da cuenta de una formulación diferente a la que orientó las políticas compensatorias de los '90. En sus fundamentos se señala que**“la concreción de políticas y acciones que apuntalen la construcción de la justicia social comporta una política de inclusión y de ejercicio de derechos, entre ellos, el derecho a educarse. Dentro de este concepto de promoción de la justicia social en el campo educativo, plantearnos la distribución de bienes simbólicos (culturales, sociales, pedagógicos) y el fortalecimiento de las condiciones materiales, equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social”. Surge el interrogante de si estos fundamentos logran plasmar en medidas de acción que modifiquen sustancialmente el modelo asistencial que orientó desde la focalización y la compensación de las políticas de la década de los '90.

De acuerdo con el paradigma de la sociedad del conocimiento, este es el factor más importante, tanto en los procesos educativos como económicos o sociales, que permitirá la inserción competitiva en el marco de la globalización. El conocimiento, que es un bien que no se agota en su consumo sino que, por el contrario, se enriquece con el uso, y su expansión se produce a la vez que se crea más información. Los países que no sean capaces de lograr un buen sistema educativo pasarán a ser los postergados en la sociedad del conocimiento.

La propuesta de CEPAL y UNESCO publicada en 1992, centrada en la conceptualización de la educación y el conocimiento como ejes de la transformación productiva con equidad jugó un papel destacado en la formulación de las políticas educativas de la región desde este paradigma, en el que se privilegia la formación en competencias para el desarrollo de la denominada moderna ciudadanía.

El Banco Mundial, que se presenta como el “Banco de conocimientos”, también destaca la centralidad del saber: *“En 1996 el Grupo del Banco Mundial adoptó una nueva visión — convertirse en un Banco de conocimientos que impulse la revolución del saber en los países en desarrollo y actúe como un elemento catalizador a nivel mundial a fin de crear, difundir y aplicar los conocimientos más avanzados que se requieren para reducir la pobreza y lograr el desarrollo económico. Para hacer realidad esta visión del conocimiento al alcance de todos, el Grupo del Banco Mundial está reajustando sus actividades de desarrollo y forjando nuevas alianzas a nivel mundial para ayudar a afrontar las apremiantes exigencias en materia de análisis, reformas normativas, inversiones y fortalecimiento de la capacidad que plantea la revolución del saber”*.

En el enfoque sectorial del Banco, la educación no sólo es un instrumento importante para lograr el desarrollo económico y social, sino que también constituye un elemento clave para reducir la pobreza: *“la inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos. La educación, y especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo) contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad”* (Banco Mundial, 1996: 21).

Sin embargo, es necesario poner en tela de juicio tanto el carácter novedoso e inevitable del proceso de globalización -que llega en algunos casos a su naturalización⁶- como la idea de que se trata de un nuevo fenómeno que traerá de por sí beneficios a los países que se inserten “creativamente” a través del conocimiento en el nuevo orden internacional. *“Los límites objetivos de la mundialización pueden ser reconsiderados a la luz de políticas diferentes a las que hoy son presentadas como las únicas posibles y cuyos contenidos y efectos sociales también serían diferentes. La forma de la mundialización depende entonces, en definitiva, de la lucha de clases”* (Amin, 2001).

El proceso histórico demuestra que la globalización está lejos de ser una novedad en esta parte del mundo y es un fenómeno de muy antigua data que da cuenta del carácter globalizante del capitalismo. Esto no implica desconocer la existencia de tres nuevos aspectos que le han dado a la fase actual del desarrollo capitalista un dinamismo extraordinario: el vertiginoso crecimiento de los flujos financieros internacionales; la cobertura geográfica sin precedentes que ha alcanzado este proceso y la extraordinaria universalización de las imágenes y mensajes audiovisuales en una creciente homogenización cultural al servicio de la creación de un “sentido común” neoliberal que exalta los valores del mercado. Adicionalmente, los desarrollos tecnológicos favorecieron la aceleración de estas tendencias (Borón, 1999).

La globalización no es un hecho consumado sino un proceso en marcha (Ianni, 1998). Este proceso carece de la unidad de efectos que generalmente se da por sentada e incluyen segregación, separación y marginación social progresivas: *“la globalización divide en la misma medida que une: las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad del globo”* (Bauman, 1999: 8); la mundialización capitalista es polarizante por naturaleza (Amin, 2001). Las consecuencias humanas del proceso de globalización ponen en evidencia que mientras algunos disfrutan de la libertad de movimiento y despliegan toda su potencialidad, otros quedan fijados en su territorio. En consecuencia, el “acceso a la movilidad global” se ha convertido en uno de los factores más importantes de estratificación. La anulación tecnológica de las distancias del tiempo y el espacio lejos de homogeneizar la condición humana, tienden a polarizarla (Bauman, 1999).

⁶ Henry Kissinger afirmó que la globalización es como la lluvia: “¿acaso es posible evitar la lluvia?” PETRELLA, Ricardo. Los principales retos económicos de la globalización actual

Desde esta perspectiva, el rol del conocimiento para la inserción competitiva en una debe ser puesto en cuestión. La premisa de que a mayor educación mayor empleo encuentra sustento en países con estrategias de desarrollo que privilegian las industrias y los servicios de alto valor agregado, lo que permitiría absorber y demandar recursos humanos cada vez más calificados. Sin embargo este no es el caso de la mayoría de los países de América Latina, que se especializan en general en la producción de materias primas y de bienes primarios de bajo valor agregado. Por lo tanto, una mayor capacitación de la gente no impacta directamente en el empleo y en la competitividad de la economía. En este sentido, las expectativas sobre la educación y las demandas al sistema educativo no encuentran correlato con el estado actual de desarrollo de los sistemas productivos y de los mercados de trabajo, ni con las políticas que pudieran ayudar a revertirlo.

El paradigma de la Sociedad del Conocimiento supondría la superación de las desigualdades por las formas de regulación social del mercado capitalista. Por ser el conocimiento un bien supuestamente disponible y apropiable por todos, podrían eliminarse las diferencias y las desigualdades. Sin embargo debemos señalar que esta perspectiva olvida que en sociedades fuertemente desiguales y cada vez más dualizadas, el conjunto de los excluidos de los bienes materiales y culturales de la sociedad es cada día mayor (Frigotto, 1995). Es por ello que la sociedad del conocimiento genera junto con su potencial transformador, una acumulación de desigualdades significativas no sólo al interior de cada país o región sino también entre países o grandes regiones. Se postula que la ignorancia es la causa más directa de la pobreza y que el saber genera riqueza. Sin embargo, la principal ambigüedad del conocimiento científico-tecnológico consiste en que se ha transformado en la principal fuente de riqueza y riesgo simultáneamente, pero ha generado una riqueza que se distribuye en forma jerárquica y un riesgo que se distribuye en forma democrática (Gutierrez, S/F).

La desigualdad como escenario de la competitividad global ⁷

La discusión acerca de la orientación de las políticas educativas no

⁷ "Este mundo del fin del siglo, que convida a todos al banquete pero cierra la puerta en las narices de la mayoría, es al mismo tiempo igualador y desigual. Nunca el mundo ha sido tan desigual en las oportunidades que brinda, pero tampoco ha sido nunca tan igualador en las ideas y las costumbres que impone". (Eduardo Galeano, La igualdad de la desigualdad)

puede realizarse al margen de las condiciones en las que vive la población. América Latina es una región rica en la que millones de personas viven en condición de pobreza (la mayoría son niñas y niños) y es una de las regiones más desiguales del planeta en materia distributiva. Por la fuerte concentración del ingreso se ubica incluso por detrás de regiones con índices de desarrollo mucho más bajos.

De acuerdo con el Panorama Social de América Latina 2006 publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a pesar del fuerte crecimiento experimentado en la región en el período 2003-2006, las últimas estimaciones disponibles sobre los países de América Latina, referidas al año 2005, indican que en ese año un 39,8% de la población de la región se encontraba en situación de pobreza. La extrema pobreza o indigencia abarcaba, por su parte, a un 15,4% de la población, por lo que el total de personas en condición de pobres ascendía a 209 millones, de las cuales 81 millones eran indigentes.

El informe señala que la comparación de estas cifras con las del año 2002 revela un gran adelanto en la reducción de la pobreza, y un avance aún más apreciable en el ámbito de la indigencia y que dada la expansión económica en cada uno de los países de la región en el 2006, cabe esperar que los porcentajes de pobreza e indigencia mantengan su tendencia a la baja. Se prevé que durante el año 2006 el porcentaje de pobres pueda reducirse al 38,5%, y que el de indigentes disminuya a un 14,7%. En caso de que estas previsiones se concreten, el número de personas pobres e indigentes volvería a disminuir, a 205 y 79 millones, respectivamente. Si bien se puede considerar que el último cuatrienio (2003–2006) ha sido el de mejor desempeño social de América Latina en los últimos 25 años, la mirada a largo plazo muestra que la región ha demorado 25 años en reducir la incidencia de la pobreza a los niveles de 1980. Por tanto, los alentadores progresos recientes en esta materia no deben hacer olvidar que los niveles de pobreza siguen siendo muy elevados, y que la región todavía tiene por delante una tarea de gran magnitud.

Una de las características históricamente más sobresalientes de América Latina ha sido la acentuada inequidad de la distribución del ingreso, así como su falta de flexibilidad ante el cambio. Esta desigualdad no solamente excede a la de otras regiones del mundo, sino que además se mantuvo invariable durante la década de 1990 e incluso empeoró a comienzos de la presente década. A partir de las encuestas de hogares más recientes disponibles, se

observa que en los últimos años varios países lograron mejoras distributivas que, aunque reducidas, al menos representan un avance respecto de la inflexibilidad ante el cambio o incluso al deterioro de los períodos anteriores (CEPAL, 2006).

La exclusión de grandes sectores de la población no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, tal como lo señala Joan Subirats (2002), la exclusión en la vieja sociedad industrial en su fase madura presentaba polarizaciones unidimensionales, lineales, generadas por la lógica de clase, que no llegaban a romper los parámetros básicos de la integración social. La exclusión, en un contexto de creciente heterogeneidad, no implica sólo la reproducción más o menos ampliada de las desigualdades verticales del modelo industrial, sino también fracturas en el tejido social, la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro / fuera, generadora, por tanto, de un nuevo sociograma de colectivos excluidos. La exclusión social expresa la nueva configuración de las desigualdades en el contexto actual de transición hacia la sociedad del conocimiento. La cuestión social se transforma y adquiere una nueva naturaleza en las emergentes sociedades tecnológicas avanzadas.

En el marco de nuestras sociedades cada vez más polarizadas y cada vez más desiguales, el derecho a la educación como derecho social es negado entre otros derechos fundamentales. La asociación entre ciudadanía y derechos puede sintetizarse en la frase: *“la ciudadanía es el derecho a tener derechos”*. En ese sentido, todo recorte de derechos es una mutilación de la ciudadanía” (Ansaldi, 1997). Las metas de escolarización acordadas en el Proceso de Cumbres de las Américas -acceso universal y conclusión de la educación primaria, tasa de inscripción como mínimo de un 75 % en la escuela media y erradicación del analfabetismo- y los Objetivos del Milenio establecidos por las Naciones Unidas -alcanzar antes del 2015 el acceso universal y equitativo a la educación básica- y la extensión de los plazos establecidos en la iniciativa de Educación para Todos para cumplimentar las metas en el 2015, son evidencias de cómo se redujo el concepto de educación para toda la población a lo largo de toda su vida. La garantía de escolarización para todos los niños y los jóvenes, que debería ser el punto de partida, ya ni siquiera constituye un objetivo en el mediano plazo; sólo la educación básica se propone como objetivo para toda la población. Tal como lo señala Rosa María Torres (2005) los objetivos se achican a la par que las brechas se agrandan.

Los indicadores educativos muestran que las políticas educativas implementadas en la región ni siquiera lograron cumplir con las metas “reducidas” de escolarización en materia de educación básica.

El informe de la UNESCO sobre la finalización de la educación primaria en América Latina concluye que si bien se constata un progreso general muy importante, garantizar universalmente la conclusión de la educación primaria es aún un desafío pendiente ya que cerca de seis millones de jóvenes de 15 a 19 años no han finalizado la educación primaria en los 18 países considerados en el informe. Las diferencias entre los países son importantes: en Guatemala, Nicaragua, Honduras y en menor medida El Salvador, más del 20 por ciento de los jóvenes de 15 a 19 años no ha terminado la educación primaria. En Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Brasil, Costa Rica, Perú y Colombia, entre 10 y 20 por ciento de los jóvenes se encuentran en esa situación; mientras que en los demás países la proporción es menor a 10 por ciento. “Dado el comportamiento histórico observado, es posible estimar que los niños hoy menores de cinco años (aquellos que en el año 2015 tendrán entre 15 y 19 años de edad) tienen una probabilidad de terminar la educación primaria del orden del 95 por ciento. Esto se traduce en que cerca de 3,5 millones de estos niños no concluirán la educación primaria, a menos que medien mayores esfuerzos” (UNESCO; 2004).

Asimismo, los niveles de gasto educativo ponen en evidencia el hecho de que la educación no constituye una prioridad política en la región. De acuerdo al Compendio Mundial de la Educación del 2003, el promedio del Gasto público en educación como proporción del PBI en América Latina era de 4.1 %, destacándose el 8,5 % que destina Cuba.

La desigualdad por las condiciones de pobreza no constituye un fenómeno novedoso en las escuelas de nuestros países. Sin embargo las condiciones de pobreza en que se desarrolla la labor educativa se han agudizado en los últimos años, impactando no sólo en la situación de los estudiantes sino también en la de los propios docentes.

Una investigación sobre la condición docente en cuatro países de América Latina -Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (Tenti, 2005) - señala cómo el cuerpo docente no sólo es más heterogéneo (diferencias de opiniones, valoraciones, actitudes y expectativas todas legítimas en sociedades plurales y complejas) sino que también adquiere crecientes grados de desigualdad de acuerdo con las condiciones de trabajo (incluyendo el salario percibido) y el

prestigio y reconocimiento o status ocupacional asociados con la actividad docente. En cuanto a la percepción acerca de las condiciones de pobreza, el estudio señala que cerca de la mitad de los docentes peruanos, casi un tercio en Brasil y uno de cada cinco docentes argentinos consideran que viven en hogares pobres.

Nuevos modelos de gobierno y gestión de los sistemas educativos.

En torno a los imperativos de inserción competitiva en una economía global y a los objetivos basados en la equidad⁸ y en la reducción de la pobreza en el contexto de fragmentación social y en el marco de los procesos de reforma del Estado, se han diseñado e implementado nuevas formas de gobierno y gestión de los sistemas educativos, que pueden ser analizados como nuevos modos de regulación de las políticas y de la acción educativa.

Las preocupaciones por definir nuevos modos de gobierno de los sistemas educativos y de sus instituciones constituyen una de las consecuencias más visibles de esos procesos de reforma en el campo de la educación. Las políticas de descentralización y de otorgamiento de mayores niveles de autonomía a los ámbitos locales y a las instituciones escolares han hegemonizado gran parte de los debates en materia de reforma centradas en la gestión de la educación.

Las políticas educativas de los '90, desde una racionalidad tecnocrática, intentaron configurar nuevas formas de gobierno de la educación, a partir de las cuales se establecieron nuevos dispositivos de regulación en manos de los gobiernos centrales, a la vez que se fue transfiriendo la responsabilidad por los resultados a los establecimientos escolares y a los sujetos.

Las discusiones sobre los nuevos modos de gestión de los sistemas encuentran su anclaje dentro de las denominadas Reformas del Estado de segunda generación (Oszlak, 1999)⁹, vinculadas con el establecimiento de un nuevo paradigma de la gestión pública (Crozier, 1997) bajo la influencia de los

⁸ El principio de equidad fue orientador de las discusiones en materia de política educativa en muchos países de la región desplazando las discusiones desde las políticas igualitarias hacia las políticas de equidad (Feijoo, 2002)

⁹ Si bien no existe consenso acerca de los alcances y contenidos de estas reformas, las mismas aluden a las reformas de tipo cualitativo vinculadas con la "reinención del gobierno" luego de la primera generación de reformas que tuvieron como objetivo encoger al Estado en el marco de la reconversión neoliberal de los años '70 y '80 y descentralizar, privatizar, desregular y terciarizar los servicios (Oszlak, 1999).

nuevos mecanismos de gestión derivados de la lógica empresarial y de los cambios en el modelo productivo y en el mercado de trabajo.

La reducción del aparato estatal junto con la “despolitización del Estado” se presentaron como aspectos centrales en el proceso de reforma (Garnier, 2004). A partir de los cuestionamientos al modelo de intervención típico del Estado de Bienestar Keynesiano y la necesidad de superación del paradigma burocrático tradicional, se formularon en términos de la necesidad de reinventar el Gobierno de la Educación como parte de la reinención del Gobierno de la Sociedad. Osborne y Gaebler (1994) analizan esta transformación del gobierno tradicional, proveedor directo de servicios, en otro facilitador, promotor, y coordinador, que armonice y active las iniciativas de los sectores privados, comunitarios y otras organizaciones no gubernamentales para la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad. La obligación del gobierno no consiste en ofrecer servicios, sino en asegurar que éstos se brinden con la mayor eficiencia y calidad. Su responsabilidad es establecer prioridades sobre políticas públicas, generar recursos y evaluar los resultados esperados.

La necesidad de “reinventar la educación” constituye uno de los puntos de partida de la “nueva ortodoxia” en el campo educativo: las escuelas públicas para sobrevivir se tienen que reinventar y para ello se necesita de la cooperación y colaboración del mercado (Gernster et al, 1996: 44). Para ello se proponen modelos que combinan intervención del Estado con lógicas de mercado (Whitty et al. 1999). De esta manera aparecen mecanismos desde los cuales el estado se desliga de la responsabilidad directa por la prestación del servicio y al mismo tiempo establece formas intervencionistas y centralizadas en el control de los procesos descentralizados. Son los estados evaluadores que buscan conducir “a distancia” los sistemas educativos.

Los cambios implementados en las últimas dos décadas en el gobierno de la educación encuentran su expresión en las políticas de descentralización y evaluación (Weiler, 1996); en las reformas que toman a la escuela como unidad de transformación (Fullán, 1994) y en el otorgamiento de mayores márgenes de autonomía a las instituciones educativas (Munín, 1989; Bolívar, 2004; Barroso, 2004); en los cambios en la organización y en la gestión del trabajo en la escuela (Oliveira, 2002), en propuestas de financiamiento en base a la demanda (Cosse, 1999; Feldfeber, 2003) y en las propuestas de profesionalización de los docentes, en especial en la formación de los directores como líderes de las escuelas (PREALC, 2004). Estos cambios han estado orientados por la

búsqueda de una nueva gobernabilidad para la educación (Krawczyk, 2002), y en algunos casos por propuestas de democratización de la gestión escolar¹⁰ (Oliveira, 2002; Adriaio, 2006).

Diferentes proyectos implementados en la región se han dedicado a sistematizar y analizar las diferentes propuestas de transformación en los modos de gestión implementadas en la década del '90. Uno ha sido el Proyecto Multilateral denominado "Refuerzo de la Gestión Educativa y Desarrollo Institucional" que fue impulsado y cofinanciado por la OEA. El proyecto consistió en identificar, sistematizar y analizar distintas experiencias de modernización de la gestión educativa en la Región¹¹. El Grupo de Trabajo "Descentralización y Autonomía Escolar" del PREAL está orientado a "*actualizar la discusión sobre la gestión descentralizada y la autonomía escolar con el fin de examinar opciones de política a partir del análisis de la experiencia de distintos países, introducir elementos que sirvan como base para el diseño y perfeccionamiento de políticas y posicionar el tema en la agenda de actores sociales diversos*"¹².

Desde nuestra perspectiva, el tema de la gestión de la educación se incluye en una perspectiva más amplia que es la del problema del gobierno. Esta mirada busca superar el reduccionismo tecnista que orientó gran parte de las propuestas reformistas de las últimas décadas.

Las discusiones acerca de la Gobernabilidad por un lado, y las conceptualizaciones de los estudios sobre Gubernamentalidad por otro, constituyen aportes relevantes para analizar el tema de la gestión desde la perspectiva del gobierno de la educación.

El concepto de gobernabilidad recoge la concepción más conservadora, que en la década de los '70 fue formulada por la Comisión Trilateral que asociaba a la democracia con la sobrecarga de demandas sociales y la falta de

¹⁰ Algunas de estas políticas se han incorporado a los marcos legales, tal es el caso de la inclusión del principio de la Gestión Democrática en la Constitución Federal del Brasil.

¹¹ Participaron 19 países: Argentina (como coordinador), Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Haití, Honduras, Jamaica, Saint Kitts & Nevis, México, Nicaragua, Perú, Uruguay, Panamá y Venezuela.

¹² El grupo es coordinado por un Comité de analistas y expertos en temas de gestión institucional y de escuelas y tiene su sede en Corpoeducación de Colombia, una entidad privada con fines públicos. Sus actividades incluyen la preparación de estados del arte sobre el campo de la gestión descentralizada, la organización de talleres y eventos para facilitar la comprensión, por parte de públicos no especializados, de la gestión descentralizada y la autonomía escolar. <http://www.preal.org/GDyA/>

eficacia de los Estados para responder a estas demandas, situación que produciría situaciones de ingobernabilidad que sólo podrían superarse con modelos de disciplinamiento social. El debate en torno de los problemas de gobernabilidad y los modos de recomposición estatal fue retomado en los años '90, a partir de los documentos elaborados por los organismos financieros internacionales, y no superó la interpretación conservadora que acota este concepto a un problema de eficacia administrativa o de buena conducción y gerenciamiento del aparato de gobierno (Filmus, 1995).

Otras perspectivas alertan sobre el uso restringido del concepto de gobernabilidad y plantean el debate en torno a la participación de los distintos actores sociales en función de la creación de las condiciones que hagan propicia la gobernabilidad democrática. Desde estas perspectivas, la gobernabilidad deja de ser un asunto de ingeniería en el ámbito de la cúpula del Estado para pasar a ser un proceso más complejo donde deben interactuar un conjunto de actores (Filmus, 1995).

La gobernabilidad expresa una cuestión política no reducible a términos de mera competencia técnica; remite a la relación construida entre bases sociales y representación política, a la capacidad de suscribir, asumir y cumplir compromisos políticos. La gobernabilidad democrática alude a la capacidad de que dispone un gobierno de ser obedecido sin violentar las reglas de juego de la democracia (Ansaldi, 1995). Algunas de las propuestas de democratización de la gestión se inscriben en esta perspectiva, como por ejemplo el caso de la Escuela Ciudadana en Porto Alegre (Azevedo, 2002).

El concepto de gubernamentalidad, desarrollado por Foucault, es un neologismo y por lo tanto es conceptualmente diferente a la noción de gobernabilidad. Remite tanto al ámbito y objeto de gobierno como a la mentalidad que debe usarse para gobernar (De Marinis, 1999). Gubernamentalidad refiere al tema del gobierno en el dominio público. Los estudios sobre la gubernamentalidad enfocan el problema del gobierno desde dos instancias: las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno. Nicolás Rose y Peter Miller definen las racionalidades políticas como *“campos discursivos de configuración cambiante en cuyo marco se produce una conceptualización de ejercicio del poder (...) Las racionalidades políticas se enfrentan, dicho de un modo muy general, con la compleja temática de saber quién puede gobernar, qué es gobernar, qué o quién es gobernado”* (De Marinis, 1999: 87).

Las tecnologías de gobierno remiten a los mecanismos prácticos y

reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar e instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que ellas consideren deseables (Miller/Rose, 1990 citado en De Marinis, 1999). Es a través de las tecnologías políticas que las racionalidades políticas y los programas de gobierno que ellas articulan pueden desplegarse. (Miller/Rose, 1990; Rose/Miller, 1992 citados en De Marinis, 1999).

Las diversas modalidades de gestión, así como específicamente la evaluación, pueden ser analizadas tanto como dispositivos tecnológicos de gobierno, que constituye a los sujetos, a las organizaciones, al sistema educativo y a las relaciones sociales, cuanto como racionalidades políticas que instalan una “cultura de la gestión y de la evaluación” que está incorporada en la “mentalidad” de gobierno del sistema educativo, adquiriendo legitimidad propia (Graizer, 2004).

La cultura de la gestión que ha sustentado gran parte de las reformas de los '90, recupera los modelos de la gestión empresarial en el nuevo espíritu del capitalismo. Las cualidades que el sistema educativo debería fomentar como punto de partida y como resultado de la gestión pueden recuperarse la literatura de la gestión empresarial de los '90. Boltanski y Chiapello (2002) analizan estas cualidades que son presentadas como garantía del éxito: *“la autonomía, la espontaneidad, la movilidad, la capacidad rizomática, la pluricompetencia (en oposición a la rígida especialización de la antigua división del trabajo), la convivencialidad, la apertura a los otros y a las novedades, la disponibilidad, la creatividad, la intuición visionaria, la sensibilidad ante las diferencias, la capacidad de escucha con respecto a lo vivido y la aceptación de experiencias múltiples, la atracción por lo informal y la búsqueda de contactos interpersonales”*. Estas cualidades están sacadas directamente del repertorio de mayo de 1968. Sin embargo, estos temas, que en los textos de mayo de 1968 iban acompañados de una crítica radical del capitalismo y de la explotación de los trabajadores y del anuncio de su fin inminente, en la literatura de la nueva gestión empresarial se encuentran de algún modo autonomizados, constituidos como objetivos que valen por sí mismos y puestos al servicio de las fuerzas que antes trataban de destruir (Boltanski y Chiapello, 2002: 149, 150).

Las nuevas modalidades de control que encierra la nueva gestión empresarial presentan puntos de contacto con las modalidades de control de los nuevos modos de gestión basados en la autonomía escolar. Frente a las for-

mas de control, típicas de las sociedades disciplinarias, se propone que las personas se autocontrolen y que las fuerzas de control sean coherentes con el proyecto de la empresa (Boltanski y Chiapello, 2002).

Junto a estos cambios ideológicos que han acompañado las recientes transformaciones del capitalismo, debemos señalar que los procesos de individualización de lo social y las transformaciones en la lógica de la acción colectiva, la fragmentación y devaluación de los espacios públicos, en especial los asociados al ámbito estatal en un contexto de exclusión y polarización social, otorgan sentido a las nuevas modalidades de gestión basadas en la autonomía. Esta autonomía fue caracterizada por Bolívar (2004) como una nueva “jaula de hierro” weberiana en tanto dispositivo de fines de la modernidad para gobernar la educación.

El supuesto que orienta gran parte de las políticas impulsadas en muchos países de la región basadas en las demandas de autonomía institucional es que las comunidades locales, las escuelas y los individuos deben asumir activamente la defensa de sus intereses en reemplazo del Estado, y aún contra el Estado, minimizando las regulaciones siempre en el sentido de otorgar mayor “poder de decisión” a los niveles inferiores. Así, la idea de autonomía en el contexto de la reforma de los ‘90 es la de una autonomía “contra el Estado”: las comunidades y los individuos deben recuperar su autonomía, y esto sólo es posible reduciendo el Estado y eliminando todas las regulaciones posibles. Es por ello que desde esta perspectiva la autonomía sólo puede ser entendida como autonomía individual y no como construcción colectiva.

Las políticas sustentadas en la teoría de la *public choice* basadas en el subsidio a la demanda o la libre elección de escuela, responden a esta lógica (Cosse, 1999); al igual que los modelos de bonos o vouchers educativos. Entre las políticas implementadas encontramos los casos de las escuelas autónomas en Nicaragua (Rivas, 2001), el Programa Educación con participación de la comunidad (EDUCO) en el Salvador¹³, las escuelas autogestionadas en la Provincia de San Luis en Argentina¹⁴ y el Programa Nacional de Autogestión

¹³ El Programa se basa en la creación y legalización de las Asociaciones Comunales para la Educación, ACE, para que sean estas las receptoras, administradoras de los recursos que les transfiere el nivel central y responsables por la prestación del servicio educativo. (López, 2006).

¹⁴ El proyecto de Escuelas Experimentales o Autogestionadas en San Luis retoma el modelo de las escuelas charter estadounidenses, con algunas diferencias más vinculadas con la forma de implementación que con el modelo que las sustenta. (Feldfeber, 2003).

para el Desarrollo Educativo (PRONADE) en Guatemala.

En Brasil se han desarrollado diversas experiencias centradas en estructuras de gestión colegiadas con capacidad jurídica para administrar fondos, la elección de directores y los planes de desarrollo escolar (Espínola, 2002). Estas experiencias se asientan en proyectos político-pedagógicos contrapuestos. Mientras que las políticas desarrolladas en el Estado de Minas Gerais se inscriben dentro de las orientaciones hegemónicas de los '90, el Proyecto de Escuela Ciudadana, que la Administración del Partido de los Trabajadores en Porto Alegre impulsó desde la Secretaria Municipal de Educación, se orienta por un proceso integral de radicalización de la democracia (Azevedo, 2002).

Mecanismos como la municipalización de la educación también orientaron políticas educativas en la región como en el caso chileno durante la dictadura militar del General Pinochet cuando se municipalizó la educación y se estableció el financiamiento sobre la base de Unidades de Subvención Escolar por alumno.

La extensión del *ethos* de la empresa privada a los servicios públicos (el denominado "new public management"), junto a la grave crisis del ideal republicano de escuela, están mudando lo que era el objetivo de la escuela pública: un modo de socialización común, integrador de la ciudadanía en torno a los valores propios del dominio público: igualdad, justicia y ciudadanía (Bolívar, 1999). La autonomía como nuevo dispositivo de gobernabilidad supone una concepción nueva de los actores sociales, como sujetos que se autorregulan y realizan, en tanto que consumidores, en el contexto de sus particulares comunidades y familias. En una reconfiguración de la política social, ya no se trata de una relación de obligaciones mutuas entre ciudadanos solidarios, reguladas por el Estado, sino de que los individuos deban tener un activo papel en su propio gobierno, diseñando su propia vida, a golpes de elección de bienes de consumo, entre los que se encuentra la educación. Este nuevo sistema de gobernabilidad de la subjetividad obliga a que los sujetos sean libres a través de sus elecciones (Rose, 1996 citado en Bolívar, 1999).

Reflexiones finales

Las políticas de reforma educativa en el marco de los procesos de reforma del Estado han dejado a los sistemas educativos víctimas de diversas

trampas¹⁵. En primer término han reducido a las políticas educativas a las propuestas de reforma dotándolas de un a priori positivo frente a “lo viejo” que es necesario desterrar y sumiendo a los sistemas y a las instituciones en un estado de reforma permanente. Reformas que son diseñadas por los expertos con escasa o nula participación de los sujetos involucrados.

En segundo lugar, la trampa de la competitividad en el marco de la incertidumbre que busca formar sujetos eficientes y competitivos pero que no cuestionen en modo alguno el orden social establecido.

En tercer lugar, las reformas parten del supuesto de considerar a la educación como un sector que puede ser objeto de una política focalizada con independencia de otros sectores y que se sustenta en una retórica que opone un estado mínimo frente a un estado grande, cuando en realidad se trata de discutir la fortaleza o debilidad estatal para garantizar en forma integral el ejercicio de los derechos a los ciudadanos.

Otra trampa consiste en la conversión de medios en fines. Los medios para el logro de una educación de calidad para todos se transforman en fines en sí mismos: establecer sistemas nacionales e internacionales de evaluación de la calidad, definir patrones o estándares comunes, exigir titulaciones a los docentes, acreditar a las instituciones devienen en fines en sí mismos y en objetivos prioritarios de las políticas educativas.

Por último, la reducción de los problemas de gobierno a problemas de gestión desde una racionalidad tecnocrática ha operado una suerte de traslado de la responsabilidad por la garantía de los derechos a los sujetos, instalando la falsa idea de que sólo la buena gestión resolverá los problemas de desigualdad y de baja calidad de la educación. En el marco de los procesos de descentralización y otorgamiento de mayores niveles de autonomía, las propuestas de gestión se convierten en una empresa individual y no en un proyecto colectivo al servicio de la democratización. Por otra parte, la reestructuración de la gestión no trae aparejada necesariamente la democratización de la cultura escolar.

Hoy asistimos a un cuestionamiento de las políticas de reforma de las últimas décadas ante la evidencia de las consecuencias negativas que han tenido en la mayoría de los países de la región. No es posible democratizar los sistemas educativos sobre la base de la desigualdad y la mercantilización de la

¹⁵ Petrella (S/F) señala que la primera trampa es que la educación por el recurso humano, toma el lugar de la educación por y para la persona humana.

educación. En este nuevo escenario, el desafío de las políticas educativas, en el marco de procesos de redistribución social pasa por implementar políticas tendientes a la construcción de la igualdad y no a la reducción de la pobreza; políticas pensadas desde, para y por la igualdad lo que en modo alguno significa homogeneidad; políticas basadas en el respeto por el otro en tanto sujeto de derechos, políticas tendientes a la construcción de una sociedad más justa y de un proyecto de emancipación social que permita definir otros horizontes.

Referências

AZEVEDO, José Clovis. *Escola Cidadã: Desafíos, diálogos e travesías*, Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

ADRIÃO, Theresa.. *Educacao e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigacao do Estado*, San Pablo, Xamá, 2006.

AMIN, Samir. "Capitalismo, imperialismo, mundialización" En: SEOANE, J. y TADDEI, E. (comps.) *Resistencias mundiales. De Seatte a Porto Alegre*, CLACSO, Buenos Aires, 2001.

ANSALDI, Waldo *Disculpe el señor, se nos llenó de pobres el receptor*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales "Lo público y lo privado: Construcción de una nueva sociedad civil", organizadas por la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 11 y 12 de agosto de 1997.

ANSALDI, Waldo. "Gobernabilidad democrática y desigualdad social", En: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>; publicado originariamente En: *Estudios Sociales año 5 n° 9*, Santa Fe, segundo semestre de 1995.

BALL, Stephen. "Grandes Políticas , un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas" , En : NARODOWSKI, NORES y ANDRADA (comp.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado , mercado y escuela*, Granica, Universidad de San Andrés. Buenos Aires, 2002.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Estados Unidos, 1996.

BARROSO, JOAO. "La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués", en: *Revista de Educación n°333*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, enero-abril de 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica Argentina, Brasil, 1999.

BOLIVAR, Antonio. "La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total", en: *Aula de innovación educativa* n° 83-84, Barcelona, Grao, 1999.

BOLIVAR, Antonio. "La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas doblereguladas", en: *Revista de Educación* n°333, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, enero-abril de 2004.

BOLTANSKI L. y CHIAPELLO E.; *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal, Madrid, 2002.

BORON, Atilio. "Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada", En: BORON, GAMBINA Y MINSBURG (compiladores). *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*, CLACSO / EUDEBA, Buenos Aires, 1999.

CANTERO, German y CELMAN, Susana. *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires, Santillana, 2001.

CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1992.

CEPAL-UNESCO *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Síntesis*, 4 de Junio de 2004. Documento para el trigésimo período de sesiones de la CEPAL, San Juan, Puerto Rico, 28 de junio al 2 de julio de 2004.

CROZIER, Michel. "La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública". En: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. N° 7, Caracas, Enero de 1997.

COSSE, Gustavo. "El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina". En: *Revista Propuesta Educativa* año 10 n° 20, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, junio de 1999.

DE MARINIS, Pablo. "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)", En: RAMOS TORRE, R. y GARCIA SELGAS, F. (editores), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1999.

ESPINOLA, Viola. *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Documento Banco Interamericano de Desarrollo, 2002.

FEIJOO, María del Carmen. *Equidad social y educación en los años '90*, IPE, UNESCO, Buenos Aires, 2002

FELDFEBER, Myriam. "La redefinición del espacio público. El caso de las Escuelas Autogestionadas en Argentina". En: *Revista Educação & Sociedade*, vol 24 n°84. CEDES, UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. *La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 2005.

FELDFEBER, M y OLIVEIRA, D. A. (comp.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*. Noveduc, Buenos Aires, 2006.

FILMUS, Daniel. "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación* Número 12, Organización de Estados Iberoamericanos, 1995.

FRIGOTTO, Gaudencio. *Educacao e a crise do capitalismo real*, Cortez Editora, San Pablo, 1995

FULLAN, Michael. "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En: *Revista de Educación* n° 304, Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid, 1994.

GARNIER, Leonardo. "El espacio de la política en la gestión pública", En: BRESSER PEREIRA, Luis Carlos et al.. *Política y gestión pública*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, CLAD, 2004.

GERSTNER et al. *Reinventando la Educación. Nuevas formas de gestión de las Instituciones Educativas*, Paidós, Barcelona, 1996.

GRAIZER, Oscar. "Evaluación como racionalidad política y como tecnología de gobierno del sistema educativo. Implicancias para el estudio de la autonomía escolar". Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA) 2004*, UBA, Buenos Aires, 25 al 28 de agosto de 2004.

GUTIERREZ, Ileana (S/F). América Latina ante la Sociedad del Riesgo, OEI. En: <http://www.campus-oei.org/salactsi/gutierrez.htm>

IANNI, Octavio. *La sociedad global*, Siglo XXI editores, México, 1998.

KRAWCZYK, Nora. "En busca de una nova governabilidade na educacao". En: Andrade Oliveira, D. y Felix Rosas, M. (orgs.) *Política e Gestao da educacao*. Belo Horizonte, Autentica, 2002.

LOPEZ, María Margarita. *Una revisión a la participación escolar en América Latina*, Documento de PREAL n° 35, abril de 2006.

MARTINIC S. y PARDO M.. *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, PREAL-CIDE, Santiago de Chile, Septiembre de 2001.

MUNIN, Helena. *La autonomía de la escuela. Un recorrido por la discusión alemana de los '90*, Aique, Buenos Aires, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. "Mudanzas na organizacao e na gestao do trabalho no escuela", En: OLIVEIRA, D. A. y FELIX ROSAS, M. (orgs.) *Política e Gestao da educacao*. Belo Horizonte, Autentica, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portella de. e ADRIAO, Theresa (org.) *Gestao, financiamento e dereito a educaco. Analise da LDB e da Constituição Federal*, San Pablo, Xamá, 2001.

OSBORNE, D. y GAEBLER, T. *La reinvencción del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*, Paidós, Barcelona, 1994.

OSZLAK, Oscar. "De menor a mejor: el desafío de la "segunda" reforma del Estado", En: *Revista Nueva Sociedad n°160*, Venezuela, 1999.

PETRELLA, Ricardo (s/f). *La educación víctima de cinco trampas*. En: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/10_petrella.PDF

PREALC/OREALC-UNESCO. *Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe, ¿vamos por un buen camino?* Documento para la discusión, Seminario de Alto Nivel CEPAL-UNESCO, San Juan, Puerto Rico, 30 de junio, 2004

RIVAS, Axel. *Familia, libertad y pobreza: un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua*. IPE, UNESCO, 2001.

SUBIRATS, Joan. "Las políticas contra la exclusión social como palanca de transformación del Estado", Ponencia presentada En: *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 8 al 11 de octubre de 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.

TENTI FANFANI Emilio. *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

THWAITES REY, Mabel. "La calidad de la gestión pública", Ponencia presentada en las jornadas *Hacia el Plan Fénix. De la crisis actual al crecimiento con equidad*, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires, 17, 18 y 19 de abril de 2002.

TORRES, Rosa María. *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*, Fe y Alegría, Entreculturas, 2005.

UNESCO / ORELC *La conclusión final de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca?* Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación. Santiago de Chile, 2004.

WEILER, Hans (1996). "Enfoques comparados en descentralización educativa", en PEREYRA, Miguel A. y otros, (comps). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D.. *La escuela, el estado y el mercado*, Ediciones Morata y Fundación Paideia, Madrid, 1999.

Enviado em ago./2007
Aprovado em ago./2007

Myriam Feldfeber
Mg. en Ciencias Sociales con Mención en Educación.
Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires
Profª e Investigadora de las Facultades de Filosofía y Letras
y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires
Fragata Sarmiento, 1154 - Ciudad de Buenos Aires
E-mail: myriamf@fibertel.com.ar
