

LA AGENDA EDUCATIVA DEL BANCO MUNDIAL EN ARGENTINA Y BRASIL Y LA CUESTIÓN DE LOS NIVELES SUBNACIONALES DEL ESTADO. NOTAS SOBRE UN POSIBLE ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO ENTRE LA EDUCACIÓN COMPARADA Y EL INSTITUCIONALISMO DE LA CIENCIA POLÍTICA.

THE WORLD BANK EDUCATIONAL AGENDA FOR ARGENTINA AND BRAZIL AND THE SUB-NATIONAL LEVELS OF STATE. NOTES FOR A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH BETWEEN COMPARATIVE EDUCATION AND POLITICAL SCIENCE INSTITUTIONALISM

Mariano Sironi

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivos describir las características de la descentralización educativa en Brasil y Argentina y la relación con el Banco Mundial y presentar la necesidad de llevar adelante estudios sobre la implementación de políticas educativas a nivel subnacional desde enfoques y categorías provenientes de la corriente teórica neo-institucionalista de la ciencia política para el campo de la Educación comparada.

Para ello, presenta la relación del Banco Mundial en materia educativa con Brasil y Argentina en tanto países federales y dialoga con análisis de la Educación comparada y la Ciencia Política sobre los procesos de descentralización educativa.

Finalmente el trabajo propone partir del supuesto de que las propuestas de descentralización educativa en ambos casos han sido anteriores a las recomendaciones del Banco Mundial y fueron promovidas por actores nacionales con intereses, recursos y capacidades que se ensamblarían con las propuestas de los años 90.

Palabras Claves: Banco Mundial- Descentralización educativa- Políticas educativas subnacionales – Institucionalismo.

ABSTRACT

This paper aims to describe the characteristics of educational decentralization in Brazil and Argentina and the relationship with the World Bank and present the need to conduct research on the implementation of educational policies at the subnational level since approaches and theoretical categories from the current neo-institutionalist political science to the field of comparative education.

To do this, presents the relationship of the World Bank in education with Brazil and Argentina in both federal countries and dialogue with comparative analysis of Education and Political Science on educational decentralization processes.

Finally, the paper proposes the assumption that proposals for educational decentralization in both cases have been before the recommendations of the World Bank and were promoted by national actors with interest, resources and capabilities to be assembled with the proposals of the '90s.

Keywords: World Bank – educational decentralization- Subnational educational policies - Institutionalism.

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2015

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2016

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo presenta dos objetivos paralelos. Revisar análisis sobre las características particulares del proceso de descentralización educativa en Brasil y Argentina en tanto tema de la agenda educativa del Banco Mundial y presentar la necesidad de llevar adelante estudios sobre la implementación de políticas educativas a nivel subnacional desde enfoques y categorías provenientes de la corriente teórica neo-institucionalista de la ciencia política para el campo de la Educación comparada.

Como señala Bray (2010) este campo es por naturaleza interdisciplinario y se relaciona permanentemente con otros dominios de las ciencias sociales. Pereyra (1990) sostiene que la práctica de la educación comparada es una indagación historicificada de la realidad en diálogo con diversas disciplinas sociales, entre ellas la ciencia política¹.

Ahora bien, los procesos de descentralización han sido uno de los pilares de las reformas estatales de las décadas finales del siglo XX en América Latina, las cuales cambiaron el rol de los estados subnacionales y los actores territoriales en los procesos políticos nacionales y por ende adquirieron relevancia en la agenda de investigación de las ciencias sociales.

Sabemos que, en el marco de reformas denominadas pos-burocrática que, entre otras cosas, reequilibró la dinámica centralización-descentralización de los sistemas educativos (Barroso, 2005); y sin desconocer la existencia de los procesos de internacionalización de la educación (Schriewer, 2011) y/o de estructuración de una agenda global regulada de manera supranacional (Dale, 2007); quisiéramos poner en cuestión la centralidad del Banco Mundial en la consolidación de estos procesos presente en algunos análisis del campo educacional.

Por ello, en el presente trabajo, basándonos prioritariamente en fuentes secundarias, partimos del presupuesto de que en ambos países las propuestas de descentralización educativa anteceden y/o surgen paralelamente a las diseñadas por la agenda del Banco Mundial y fueron promovidas por actores nacionales con intereses, recursos y capacidades que se ensamblaron con las propuestas de los años 90.

El trabajo se divide cinco apartados, en un primer apartado presentamos algunas conceptualizaciones sobre la descentralización educativa y cómo la misma se desarrolló en el marco de la crisis de los estados nacionales. En el siguiente apartado pretendemos poner en diálogo los marcos teóricos sobre la descentralización de autores de la Educación comparada y de la corriente neo-institucionalista de la ciencia política. El cuarto apartado presenta reflexiones de autores acerca de la incidencia del Banco Mundial en los procesos de descentralización los casos analizados y el contraste con la trayectoria institucional de los casos nacionales que se analizan (Argentina y Brasil). Por último, en las conclusiones intentamos dejar abiertos algunos interrogantes e hipótesis acerca de la descentralización educativa y su implementación en los niveles subnacionales.

¹ El catedrático español, sin dejar de mencionar los aportes pioneros de Isaac Kandel y otros reconoce la deuda que la investigación histórico-comparada tiene con historiadores y sociólogos para realizar análisis de los sistemas educativos desde perspectivas complejas que a las indagaciones sobre la formación y funciones de las instituciones educativas le añaden el del papel de los agentes sociales intervinientes en el mismo. (Pereyra, 1990 pp. 68-69)

1. DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA, CRISIS DE LOS ESTADOS NACIONALES Y LA AGENDA DEL BANCO MUNDIAL EN LOS 80 Y 90

Rizvi y Lingard, recuperando debates de la ciencia política, plantean que la descentralización educativa puede ser democrática, funcional y/o fiscal, a los fines de nuestro trabajo entendemos que la descentralización predominante en nuestros países ha sido la de tipo funcional, la cual “implica la transferencia de funciones específicas del gobierno central al nivel local o regional, enmarcado en día por objetivos e indicadores de éxito establecidos por el centro político.” (Rizvi, Lingard, 2012, p. 157)

Hevia Rivas (1991) en un conocido texto sobre la descentralización en la educación básica y media en América Latina distingue entre Descentralización, Desconcentración y Centralización. Así, descentralización educativa implica delegar poder de decisión real a instancias subnacionales en materia financiera, curricular, administrativa y gubernamental. En cambio la desconcentración es una delegación parcial de funciones operativas a las entidades subnacionales que siguen bajo la dependencia directa del poder central. En la desconcentración el poder central mantiene el poder de decisión en los temas estratégicos.

En definitiva el nivel de centralización o descentralización depende del grado de poder y control que los grupos o actores sociales locales ejerzan sobre la actividad pública (Hevia Rivas, 1991) en este caso la educativa.

Weiler (1996), con la mirada puesta en los procesos de descentralización de los países centrales, sostiene que han sido de utilidad política dado que permitieron gestionar el conflicto social y legitimar de manera compensatoria del Estado. La descentralización genera un marco de gestión del conflicto social con un efecto doble, sobre las *fuentes del conflicto y sobre las iniciativas reformistas* en las unidades subnacionales. Por otro lado, la descentralización permite que el Estado restablezca su autoridad a partir de la legitimación compensatoria y de alguna manera ello está presente en la preservación de la función evaluadora que tensiona y/o contradice los objetivos de la descentralización.

Desde el campo de la Ciencia Política, Falleti (2010), se pregunta si la descentralización en América Latina, en tanto fenómeno multidimensional (administrativo, fiscal y político)² fortalece o debilita el poder de los gobernadores de los estados subnacionales y si reequilibra las relaciones de poder intergubernamental. Es decir la autora distingue entre la devolución o delegación de autoridad fiscal, administrativa o política que se ha dado en las últimas décadas del siglo XX.

En su estudio la autora plantea que mientras que en algunos países como Brasil el poder de los niveles subnacionales se vio fortalecido, en otros, como Argentina, el poder de los intereses territoriales y el poder de los gobernadores se ha visto moderado, cuando no debilitado y ello depende del proceso de descentralización predominan.³

La autora propone como marco teórico una *teoría secuencial de la descentralización*, que contiene los tipos de descentralización mencionadas, las cuales deben ser analizadas como un proceso que tiene su historicidad, el cual es presentado secuencialmente con sus orígenes, sus mecanismos y su temporalidad; esta teoría, a su vez, analiza los intereses territoriales de quienes negocian en los niveles subnacionales.

²Falleti (2005) aclara que se basa en las conceptualizaciones de Alfred Montero y David J. Samuels. (2004) “The Political Determinants of Decentralization in Latin America. Causes and Consequences.” publicado en *Decentralization and Democracy in Latin America*?

³ En sus palabras “...the effects of decentralization on subnational politics on the revival of territorial interests have varied widely from one country to another and in ways that in our existing theories are unable to account for.” (Falleti, 2010, p. 4).

En los años 80 en los casos que estamos presentando se encuentra en plena crisis de la Matriz Estado-céntrica⁴ la cual dio paso a reformas que configuraron una matriz mercado-céntrica (Cavarozzi, 1996), lo que en el marco de América latina se suele caracterizar como la doble transición hacia la democracia y hacia economías de mercado. (Iazzetta, 2007).

Creemos con Sassen (2012) que la década en cuestión⁵ representa un punto de inflexión donde las capacidades de los Estados Nacionales y las lógicas organizadoras de las sociedades se transformaron contribuyendo sustantivamente a la conformación del nuevo orden global. Dicha autora apela al concepto de *ensamblaje* entre autoridad, territorio y derechos para dar cuenta desde una perspectiva histórica el tránsito de un tipo de *ensamblaje medieval* hacia la construcción de *ensamblajes nacionales*, entendiendo por este proceso la construcción de los estados nacionales que son puestos en tensión a partir de la década del 80.

El proceso de ensamblaje global se manifiesta en la relación entre lo global y lo subnacional donde el Estado aún tiene un rol fundamental garantizando determinada legalidad que habilita estos nuevos ensamblajes.

En un primer acercamiento esta conceptualización facilita aproximarnos a la extendida idea de que los procesos de descentralización recibieron préstamos del BM complementados con una fuerte presencia de los técnicos para reformar los Estados en crisis. De aquí que sea extendida la idea de que el diagnóstico e implementación se desarrolló a partir de criterios basados en la mirada neoliberal de los documentos del Banco Mundial, actor que, como veremos, pasó de otorgar préstamos para infraestructura en la década del 60, a priorizar a partir de la década del 70, *préstamos para la educación primaria conjuntamente con asistencia técnica* a los países subdesarrollados desde criterios neoliberales, fundamentalmente a partir de la década del 80. (Coraggio J.L. Torres R.M., 1997; Gentili, 1997).

De este modo, la descentralización educativa, es presentada como un elemento de un conjunto de efectos directos de las políticas públicas que sobre los sistemas educativos se implementaron en los años '90 (entendiendo por efectos directos la introducción de una ideología del marketing, la reducción del gasto público en educación, evaluación educativa y presión sobre el profesorado). Estos efectos directos son complemento de un marco de políticas macroeconómicas de ajuste estructural que afectaron indirectamente a los sistemas educativos en nuestra región (Dale, 2007; Bonal, 2002).

Es decir, el Consenso de Washington es representado en distintos análisis e investigaciones como la consolidación de un diagnóstico crítico sobre la concepción de la educación como derecho (y el consecuente rol del Estado en sus distintos niveles garantizándolo) desde el que se introducen nuevos criterios de gobierno de la educación de carácter gerencial empresarial (Gentili, 1997).

⁴ La Matriz Estado Céntrica es entendida como el patrón económico-político característico de Argentina y Brasil y México entre los años 1930 y 1980. Esta matriz se sostenía en un modelo económico semicerrado e intervencionista y una politización de la sociedad construida desde el Estado y con fuerte presencia del mismo. El autor explica que el agotamiento de la misma se produjo a partir de cinco tendencias 1.La Doble Crisis: crisis fiscal y de Balanza de pagos que impactó en el funcionamiento del Estado y sus empresas. 2. Desinversión privada y fuga de capitales. 3. Alta inflación. 4. Situación internacional compleja debido a la diferencia tecnológica entre los países centrales y A. Latina, por un lado y por otro el corte o reducción de flujos de capitales internacionales hacia el continente produjo una disminución de su participación en el continente. 5. Proceso de debilitamiento de los actores colectivos (Sindicatos y empresarios por ej.) y pérdida de patrones de interacción entre los actores colectivos al debilitarse la MEC. Este proceso es caracterizado como un proceso de debilitamiento intraorganizacional e interorganizacional. La misma se agotó y habilitó el desmantelamiento de la misma desde postulados neoliberales. (Cavarozzi, 1996).

⁵ Así la autora nos plantea que "El período que comienza a principios de la década de 1980 está marcado por la convivencia de distintas dinámicas a saber: la desnacionalización incipiente de determinados elementos del Estado Nacional, la renacionalización de otros (inclusive los componentes ideológicos) y la formación de entidades manifiestamente globales. (...) Según mi interpretación, el cambio fundacional y el ascenso de nuevas formaciones dependen en gran medida de las capacidades moldeadas y desarrolladas en el período anterior al que se estudia, es decir, en este caso, a la formación y auge del Estado-nación. (...) Si hay un rasgo sistémico que caracteriza a todos estos ensamblajes es que se han visto desnacionalizados, ya sea que hayan nacido en el Estado-Nación o en los sistemas tradicionales de alcance global." (Sassen, 2012, p. 502)

El Banco Mundial en los años 80 y 90 se constituye en actor clave de las agendas políticas nacionales dada su capacidad e influencia en "...la producción y circulación de ideas, investigaciones, o agendas políticas (...) Una vez reconocido este hecho, sin embargo, es preciso abordar la cuestión de cómo se produce esa influencia".(Bonal, Tarabini, Verger, 2007, p. 17).

Sin desconocer el hecho de que los Organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) han generado propuestas e influyen y generan efectos, entendemos que esa influencia interactuó con los subsistemas educativos jurisdiccionales (Argentina) y estatales (Brasil) mediados por un nuevo rol de los Estados Nacionales y ello implica abrir preguntas sobre la existencia e interacción de y entre actores subnacionales e instituciones formales e informales en el plano subnacional.

Entendemos que esta cuestión dialoga directamente con la distinción entre niveles de gobernanza educativa, la nacional y la subnacional a los que se debe agregar una forma de gobernanza promovida por los organismos como supranacionales como el Banco Mundial.

Una parte central de la gobernanza es la búsqueda de establecer los parámetros que orientan la política educativa. Cuestión que requiere mirar de manera desagregada el conjunto de los niveles estatales, los actores y las reglas de juego de los distintos niveles.

Ahora bien, creemos con Yang Rui (2010) que la reflexión de carácter comparado sobre las políticas educativas se ha visto afectada por los procesos de globalización, lo cual no debe desviar la atención de los contextos subnacionales. Así, tomando como referencias aportes de autores como Rosenau y Arno, plantea que las tendencias internacionales en materia de política educativa son modificadas dentro de los estados nacionales debido a diversas situaciones. En sus palabras, Yang Rui (2010),

"Con una presencia creciente de las redes de políticas y el traspaso de los límites geográficos y conceptuales de las elites de las políticas, los esfuerzos para globalizar las instituciones educativas han traído consigo convergencias en el discurso sobre el tema. (...) Cuando las tendencias globales se encontraron con el contexto local, dieron como resultado algunas formas híbridas, desde la combinación de elementos hasta el maquillaje del paquete final de programas de transferencia de políticas (Well, 2005). La convergencia y la divergencia que se ven en la educación son el producto de la adaptación consciente, la imitación ciega y la presión para concordar (Stromquist). Las políticas han atravesado muchas transformaciones para el momento en que alcanzan las instituciones educativas locales". (p. 309)

De este modo, se postula que las políticas educativas implementadas a partir del diseño de una agenda de política educativa desde organismos supranacionales tiene un impacto en los Estados Nacionales y particularmente en los subnacionales que debe ser analizado, retomando la crítica de Dale, (2007) desde una mirada comparada que revise los criterios de un "institucionalismo global, según la cual los modelos universales de instituciones políticas nos llevan a una convergencia de las categorías que los Estados utilizan para organizar y definir sus asuntos" (Dale, 2007, p. 111). Ello implica revisar los términos metodológicos de las comparaciones entre las políticas educativas en el marco de la globalización.

2. DIÁLOGOS ENTRE LA EDUCACIÓN COMPARADA Y LA CIENCIA POLÍTICA PARA EL ANÁLISIS COMPARADO DE INSTITUCIONES Y ACTORES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL SUBNACIONAL

Bray, Adamson y Mason (2010) señalan la existencia de muchos modelos para realizar estudios comparados en educación. Al respecto Gorostiaga (2013) distingue cuatro enfoques que se destacan actualmente en el estudio comparado de las políticas educativas (Enfoque de la Sociedad del Conocimiento, Enfoque de las teorías neo-institucionalistas, los Enfoques de la teoría de la Externalización para la transferencia y Enfoque de la Sociología de la Globalización.

En nuestro caso nos interesa poner en diálogo una agenda de investigación muy presente en la ciencia política con la educación comparada.

De este modo quisiéramos comenzar citando a Schriewer (1991) quien plantea que “las decisiones estructurales, una vez tomadas, canalizan decisiones posteriores y crean problemas consecutivos. Una decisión dotada de eficacia estructural repercute entonces en lastrá, y se amalgaman texturas emergentes que no admiten la arbitrariedad ni son modificables a discreción” (pp. 98)

Por su parte, Theda Skocpol (1993) sostiene que la *historia se explica por la interrelación de estructuras internacionales, sociales y estatales*. A su vez propone analizar el impacto de innovaciones intelectuales políticamente relevantes en las Estructuras del Estado. Dicha situación se ve facilitada si los intelectuales protagonistas de dichas innovaciones tienen acceso directo a la elaboración de políticas.

Skocpol y Schriewer simbolizan nuestra intención: poner en diálogo autores del campo de la educación comparada y de la Ciencia Política. Mientras que Schriewer propone ensamblar perspectivas que reconcilien educación comparada e historia⁶ lo que nos permite reflexionar acerca de la inercia de los sistemas educativos, Skocpol nos lleva a analizar la relación entre el Estado y los procesos de cambio.

Esta última autora es parte directa de un proceso de recuperación del interés por las instituciones y el Estado en el campo de la Ciencia Política⁷, bajo la consigna de que las Instituciones importan o refiriendo a la necesidad de traer de vuelta al Estado al centro del análisis.

Este diálogo está presente en un reciente artículo académico de Astiz (2011) en el que reflexiona acerca de las posibilidades del neoinstitucionalismo para el análisis comparado concluyendo su artículo sobre la potencialidad de combinar el institucionalismo histórico (NIH) y el institucionalismo de la elección racional (NER) para informar sobre el diseño de las políticas públicas. Coincidimos plenamente con su opinión y quisiéramos abundar en argumentos a favor de esta posición.

⁶ De este modo el ensamblaje de perspectivas se asienta en la historia, la comparación y la sociología histórica. “...no es simplemente la comparación intercultural y el análisis de los procesos históricos en la investigación histórico-comparada, sino que también implica la temporalización de los mismos conceptos explicativos (definiciones del problema, variables de fondo, configuraciones causales, etc.) y de los modelos analíticos. Finalmente en lo que concierne al aparato conceptual tales consecuencias resaltan la necesidad de que la educación comparada se diferencie de orientaciones teóricas y sistemas conceptuales capaces de incorporar la considerable serie de puntos de vista metodológicos y perspectivas analíticas así como de informar la correspondiente investigación.” (Schriewer, 2011, p. 83)

⁷ El institucionalismo en la ciencia política tiene una larga tradición. Peters (1999) señala que a fines de los 80 los politólogos March y Olsen publican una obra que revaloriza y recupera los temas del “viejo institucionalismo” que aun tienen actualidad. Estos son: Preocupación por el papel central de las leyes (legalismo), el supuesto de que las estructuras institucionales determinan el comportamiento del individuo (estructuralismo) el cual también se sostenía en una fundamentación histórica (historicismo) para la comprensión del contexto y el desarrollo de las interacciones entre los sistemas políticos con los contextos culturales y socioeconómicos. Por último existía en el viejo institucionalismo un acentuado normativismo, esto es que estos estudios se situaban desde la perspectiva de cual debía ser el buen gobierno. En este trabajo el autor desarrolla distintos tipos de institucionalismo, a saber: Sociológico, Histórico y de la Elección Racional. (Peters, 1999).

El Institucionalismo Histórico, posibilita indagaciones sobre procesos de descentralización educativa dado que se caracteriza por realizar abordajes de cuestiones amplias de las agendas políticas sustantivas de las sociedades; toman el tiempo de una manera secuencial intentando rastrear transformaciones y procesos de escala y temporalidad variables y proponen el análisis de contextos macro y la configuración de la interacción entre los procesos históricos y las instituciones. (Skocpol Pierson, 2008)

Dentro de esta corriente Falleti enfatiza la dimensión temporal que permite analizar los “legados duraderos” que le dan forma a ciertas prácticas de gobierno.

“Historical institutionalism is a research tradition dedicated to the study of the origins, evolution, and consequences of political institutions from the local to the global level. Growing out of an institutional turn in the social sciences, historical institutionalism is distinguished by a theoretical commitment to the temporal dimensions of politics: how the timing and sequence of past events generate lasting legacies that shape the scope, character, and consequences of governing authority. Understood as the rules, norms, and practices that organize and constitute social relations, institutions are at the center of this research tradition for their role in creating constraints and opportunities for political action, in distributing political power, and in shaping political preferences over time. Attention to the temporal character of institutions is crucial if political scientists wish to answer questions such as why policies take their particular form, why institutions privilege certain outcomes, or why inequalities endure”. (p. 1)

En este sentido y en el marco de este trabajo creemos que es fundamental en estos tiempos de sistemas educativos descentralizados (y fragmentados) intentar reconstruir los legados que constituyen la institucionalidad de los sistemas educativos en los niveles subnacionales, sus particularidades y los actores que operan dentro de ella para una mejor comprensión del impacto de ciertas agendas de reformas como las del Banco Mundial. Esto desde reflexiones teóricas que los politólogos Acuña y Chudnovsky han presentado en distintos trabajos.

Ello implica indagar y desagregar analíticamente los sistemas educativos en los distintos subsistemas que lo constituyen, contextualizar la institucionalidad que sostiene las políticas educativas de las unidades subnacionales en vínculo con los niveles nacionales y supranacionales, sus actores sociopolíticos relevantes, las capacidades, ideología e intereses de los mismos.

Todo esto desde un abordaje dinámico y temporal que preste atención a los procesos y trayectorias previas a las propuestas neoliberales de los años 90.

Se trata de un marco teórico que propone tener presente variables político-institucionales que den cuenta del marco de distribución de poder y reglas en las que tiene lugar la disputa entre los actores que inciden sobre el gobierno educativo. Así Acuña-Chudnovsky (2007) argumentan lo siguiente,

“Por ello, para comprender/explicar un escenario político dado es necesario comprender/explicar por qué los actores hicieron lo que hicieron. Y la intencionalidad de los actores sólo puede ser explicada a partir de la comprensión de la forma en que las instituciones o incentivos influyen sobre esos actores. Asimismo, una misma estructura institucional puede resultar en comportamientos diversos en función de otros incentivos (instituciones o juegos) en los que el actor puede estar simultáneamente envuelto con sus intereses, recursos e ideología”. (p. 13)

Finalmente Acuña-Chudnovsky (2013) postulan que para el caso de América Latina es necesario comprender a las instituciones estando inmersas en el funcionamiento de una *matriz política* y siendo parte constitutiva de él. Es decir, las instituciones, los actores la interacción entre ellos en el marco de un proceso histórico debe ser analizado en el marco de una matriz política

constituida por variables socio-estructurales, político-institucionales e ideológico-culturales que fijan los límites de factibilidad para la realización de intereses de grupos sociales y el alcance de objetivos de actores políticos.

Dichas variables brindan un conocimiento o mapeo del funcionamiento de las relaciones sociales y la percepción de los límites de factibilidad y los cursos de acción más apropiados en beneficio de sus intereses.

En este sentido los autores postulan la necesidad de analizar cómo las instituciones ordenan el horizonte temporal de los actores al estructurar las opciones e incentivos. Por otro lado, sostienen que las mismas instituciones no operan de la misma manera en diferentes contextos históricos a la par que mientras que en algunos procesos las acciones de los actores son explicadas por las instituciones, a la inversa, en otros momentos son los actores los que generan instituciones.

Estos matices como así también la recuperación del enfoque matricial contribuyen a entender y comprender las instituciones en su dinámica e historicidad en los niveles subnacionales.

Ahora bien, en el presente trabajo nos interesa a su vez presentar opciones metodológicas que la política comparada latinoamericana viene desarrollando desde hace décadas por ello como argumentan Lucca y Pinillos (2015)

“En este contexto, surge un nuevo horizonte para la agenda de la política latinoamericana comparada a partir de la problematización del territorio político: por un lado, las unidades subnacionales comienzan a tener una enorme importancia en contextos de descentralización de la política, y por el otro, las unidades supranacionales adquieren relevancia por la proliferación de diferentes formas de integración económica y política”. (p. 29).

En el marco de este diálogo entre la Educación comparada y pasado el tiempo desde los procesos descentralización, nos hacemos preguntas que no podremos responder en el presente trabajo, pero que entendemos que podrán generar investigaciones mas precisas sobre los impactos de las reformas promovidas en los años 90. En los términos que Schriewer (1991) toma prestado de Rokkan, analizar los *conflictos de legitimación* que implican las propuestas de reforma educativa.

Por un lado, nos preguntamos sobre la resistencia de legados y actores subnacionales propios de la institucionalidad de los subsistemas educativos durante en los procesos de reforma educativa de los años 90 frente a las propuestas del Banco Mundial, partiendo de la hipótesis de que los procesos de descentralización se iniciaron de manera previa en el caso de Argentina y Brasil promovida e implementada por actores nacionales y subnacionales.

3. EL BANCO MUNDIAL Y LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA Y BRASIL

En una publicación del BID prologada por Francis Fukuyama, Juan Carlos Navarro (2006) revisa las tendencias de las reformas educativas de las últimas décadas en América Latina plantea

“La descentralización educativa fracasó o se distorsionó en algunos casos, pero también ha producido beneficios claramente observables en otros. El fortalecimiento institucional de los ministerios de educación es muchas veces considerado una causa perdida por observadores externos, pero la experiencia de la creación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación muestra que es posible con la combinación adecuada de consistencia, voluntad política y cooperación internacional y regional. El paso a modelos que intentan aprovechar el potencial de los proveedores privados de educación en conjunto con las metas de la política pública es,

probablemente, la más difícil de todas las reformas, por lo que implica en términos de cambios básicos en la función del Estado”. (p. 467)

A mediados de la década del '90 Argentina y Brasil contaban con la presencia de oficinas del Banco Mundial en sus respectivos países y con equipos de técnicos constituidos y en relación con los Ministerios de Educación de los respectivos países. Para esta época habían realizado los procesos de transferencia educativa. La descentralización de carácter funcional es visualizada como un proceso que tuvo distorsiones y o fracasos dependiendo de las situaciones según esta mirada. ¿Cuáles son las causas de las distorsiones? Generalmente las causas aducidas refieren a problemas de implementación de la política, resistencias de los gremios docentes o lo incompleto de la descentralización, las escasas capacidades técnicas de los estados subnacionales. Sin embargo, pocos son los estudios que se ocupen de la institucionalidad previa de los subsistemas educativos de estos países.

3.1. EL BANCO MUNDIAL

Rosa María Torres sostiene que el Banco Mundial, en países como Brasil y Argentina, impulsó la conformación de equipos técnicos con capacidad de incidir en el direccionamiento de las políticas educativas ya sea en los escenarios “nacional e internacional, y específicamente en el campo educativo, interviniendo en la investigación, el diseño, el financiamiento y la asesoría de la política y la reforma.”(Torres R.M., 1997)

De este modo a fines de los '70 y principios de los '80 el “multilateralismo redistributivo” caracterizado por el aporte a programas de desarrollo educativo promovido por la UNESCO, (Mundy K, 2007, pp. 123-132) fue paulatinamente desplazado por el Banco Mundial cuyo financiamiento a propuestas educativas fue creciendo desde la década del 60 aunque operando desde una estructura de gobernabilidad diferente. (Heyneman, 2007, Dale, 2007).

Para el caso de América Latina el Banco Mundial elaboró documentos con recomendaciones acerca de la necesidad de priorizar la educación básica. Los mismos son vitales para entender las propuestas educativas del Banco Mundial.

El primero publicado en 1986 “*El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*” y el segundo diez años después, Consenso de Washington mediante, titulado “*Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*”. Esta perspectiva será la dominante en las políticas de la siguiente década.

Sin embargo, como plantea Ascolani (2008) la década del 90 fue la más intensa en términos de financiamiento, aunque relativa, cuando se visualiza que el aporte financiero solo represento el 0,6 por ciento del presupuesto consolidado para países del tercer mundo. Pero lo más significativo es el hecho de la consolidación de su influencia en términos de organismo de consulta, asesoramiento y definición de la orientación de las reformas educativas de los años 90.

La presencia de criterios neoliberales queda plasmado en la cita al documento del Banco Mundial que realiza Imen (2007),

“La mayor descentralización, incluida una mayor libertad de acción para las escuelas privadas y comunitarias, mejorará además la eficacia dentro de las escuelas al fomentar el espíritu de competencia dentro de ellas. Si aumenta la competencia, se ofrecerá mas servicios educacionales, disminuirán los costos y los estudiantes y sus padres dispondrán de una selección más amplia de escuelas.”

Respecto a la descentralización educativa es clara la realización de recomendaciones desde una racionalidad neoliberal como han demostrado distintos trabajos (Corraggio y Torres, 1997; Torres 2008); sin embargo, hay una opacidad respecto a lo ocurrido con la implementación de estos criterios en los niveles subnacionales dado lo relativamente reciente de los procesos de implementación de las recomendaciones.

Esta podría dilucidarse a partir de un análisis apoyado en una mirada del proceso histórico previo a la influencia de este actor supranacional en los casos nacionales.

3.2. MIRADAS COMPARADAS SOBRE LAS REFORMAS EN BRASIL Y ARGENTINA

Argentina y Brasil son Estados organizados a partir de constituciones nacionales que contienen principios representativos, federales y republicanos, sin embargo, es necesario diferenciar la dinámica de construcción de consensos diferente en uno y otro país en materia de políticas educativas desde las dictaduras militares de la década del 60 en adelante, como así también el derrotero de las políticas de descentralización educativa.

En ambos Estados se destaca la capacidad de influencia de actores nacionales (Iglesias, Intelectuales, Partidos Políticos, Gobiernos) que han incidido en la legalización de un rol subsidiario del Estado. Asimismo, ambos países comparten el hecho de contener en su territorio profundas desigualdades regionales con un desarrollo económico desigual.

Pero en relación con lo específicamente educativo es sabido que las reformas legales de los años '90 consagraron la presencia de organismos de planificación, coordinación federal de la política educativa (Consejo Federal de Educación en Argentina y Consejo Nacional de Educación en Brasil) presididos por los ministros del área. A su vez están encargados a su vez de evaluar las políticas educativas y el cumplimiento de los objetivos dispuestos en las mencionadas instancias.

En los textos constitucionales de ambos países se plantea la existencia de una responsabilidad concurrente de los distintos niveles del Estado en materia educativa (En Argentina artículos 5º, 75 inc. 22; en Brasil, arts. 211 y 212 de la Constitución Federal de 1988) con la diferencia de cierta ponderación del nivel municipal del Estado en el caso Brasileño para los niveles iniciales. (Art. 211 inc. 2).

En Argentina la característica es la fuerte preponderancia del Estado nacional en materia educativa, un centralismo uniformizante (Paviglianiti, 1988; Ruiz, 2013), en Brasil, en cambio la característica en materia de organización y desarrollo del sistema educativo es la preponderancia de los Estados subnacionales a partir de reformas legales que se realizaron en la década del 80 como veremos más adelante.

Ahora bien, los resultados de los procesos de descentralización presentan recorridos y particularidades como se presenta en trabajos que comparan la situación de Brasil y Argentina. Feldfeber-Oliveira (2011) argumentan que con la descentralización se produce la coexistencia de nuevas y viejas formas de regulación en Brasil y Argentina a partir de las reformas de los años 90. Las autoras trabajan la idea de que a partir de los años 90 se construyó una nueva forma de gestión y regulación de los sistemas educativos. El concepto de regulación tomado de Barroso (2005) permite una mejor comprensión de la dinámica de las políticas públicas luego de los procesos de descentralización (Feldfeber, Oliveira, 2011), de este modo, se plantea que las instancias nacionales preservan funciones de planificación estratégica y de evaluación de los resultados, al tiempo que se transfirió la gestión de las escuelas a los estados subnacionales.

Respecto al análisis comparado entre Brasil y Argentina las autoras ponderan la presencia de los municipios en Brasil. Esto es, la coexistencia de las Redes estatales encargadas de educación básica y media y Redes Municipales garantizando la educación fundamental e infantil.

Para esta mirada las regulaciones están asociadas al problema de la gubernamentalidad que implica el ámbito y objeto propio del gobierno, como así también la mentalidad utilizada para gobernar, lo cual implica enfocar la cuestión de los procesos de descentralización educativa desde perspectivas centradas en las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno.

En este sentido, los análisis comparados se desarrollan a partir de las dimensiones pertenecientes a estos conceptos que desde nuestra perspectiva diluyen a los actores socio-políticos implicados en estas dinámicas. Desde otro análisis comparado en el que presentan ciertas tendencias subnacionales en Brasil y Argentina, Gorostiaga y Fraga Vieira (2012) concluyen que

“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. (...) Al mismo tiempo, se han verificado procesos de descentralización administrativa, financiera y pedagógica. En el caso de Argentina, desde el nivel nacional al provincial, y desde ambos niveles hacia la escuela. En Brasil, desde el estadual al municipal, y desde ambos al escolar. En los diversos tipos de descentralización la búsqueda de eficiencia prima sobre los intentos de democratización. Respecto a la descentralización hacia las escuelas, ésta se realiza casi siempre en forma de delegación de responsabilidades (antes que en forma de una devolución de poderes que permita una participación auténtica de los actores escolares) y dentro de lineamientos y controles por parte de instancias de gobierno superiores.

(...) A esto se le suma la constatación, por parte de las instancias nacionales, de que muchas entidades subnacionales no cuentan con las capacidades técnicas y financieras para asumir plenamente el compromiso de un gobierno eficaz de sus sistemas educativos”. (p. 40)

Ahora bien, nuestro trabajo intenta problematizar esta última cuestión. Se parte del supuesto del escaso desarrollo de las capacidades estatales subnacionales sin tener presente en profundidad la situación previa de las provincias y de los estados.

Nuestra reflexión está situada en dos aspectos implicados que creemos podrían contribuir al enriquecimiento de dichos análisis en investigaciones comparadas.

Por un lado, la necesidad de analizar la institucionalidad de los subsistemas educativos previa a las reformas de los 90 basado en un análisis histórico institucional y por el otro, llamar la atención sobre las posibilidades de identificar actores, intereses, capacidades e instituciones del sistema educativo que fueron reformadas (o no) a partir de los años 90.

A continuación presentamos algunas referencias respecto a la descentralización en estos países en donde la descentralización administrativa y fiscal se dio en diversos grados en Argentina y Brasil y en ambos casos el Estado Nacional preservó ciertas capacidades estratégicas.

3.3. BRASIL: LA MUNICIPALIZACIÓN

A diferencia de Argentina la relación en materia educativa entre el Banco Mundial y Brasil se remonta a la década del 70, en la cual, los préstamos fueron acompañados de recomendaciones relativas a la enseñanza secundaria y a las orientaciones vocacionales y de formación profesional y de educación técnica y agro-técnica. (Heyneman, 2007). Ya en los años '80, los préstamos se centraron en la búsqueda de fortalecer la educación básica, decisión acorde a las estrategias

globales del Banco Mundial con la convicción de ello repercutiría positivamente en el crecimiento económico (Ascolani, 2008).

Paralelamente a este proceso durante estos años se municipalizó la escuela de educación básica. Como plantean Falleti (2011) y Gorostiaga (2011) la municipalización de la educación en Brasil comenzó hacia finales de la dictadura finalizada en 1985, principalmente por razones financieras. Ello tuvo como consecuencia una mayor responsabilidad del nivel municipal para elaborar las políticas públicas entre ellas las educativas, a la par que una mayor posibilidad de contar con recursos financieros para sostenerla.

En 1988, en el marco de la transición democrática se sancionó la Constitución Federal, la cual consagró disposiciones relativas a la responsabilidad en materia educativa de los estados subnacionales brindando mayor autonomía a los mismos.

Durante el proceso de deliberación y sanción de la constitución federal actores con capacidad y recursos se movilizaron y consiguieron consagrar legalmente los intereses de la Educación Privada en los artículos de la constitución (Romao, 2008).

A principios de los 90 Brasil es escenario de una crisis político institucional que culminó en el impeachment y destitución de Collor de Melo y la posterior elección de Fernando Henrique Cardoso como presidente. Durante su presidencia se sancionará la Ley de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394.

Para distintos autores (Ascolani, 2008, Scheinvar, Romão, 2008 Saviani, 1997) la sanción de esta ley estuvo influida por postulados y sugerencias de los equipos técnicos del Banco Mundial. También los técnicos incidieron en la realización de diagnósticos y reformas que atravesaban verticalmente las jurisdicciones estatales, como describe Ascolani (2008) “los fracasos escolares tenían que ver con causas intrínsecas a las instituciones educativas: ineficiente dirección y administración de los subsistemas, falta de coordinación entre estados y municipios en el planeamiento escolar, pronunciadas diferencias regionales y jurisdiccionales en la calidad educativa...” (p. 150)

Desde estas perspectivas es que se promoverán cambios significativos en los sistemas educativos jurisdiccionales. Como sintetiza Gorostiaga (2011)

“La década del 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 (...) La Lei de Diretrizes a Bases da Educacao nacional (LDB) y el FUNDEF (Fundo de manutencao e desenvolvimento da Educacao fundamental e de Valorizacao 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 de educación fundamental de 8 años, y mejoras en la remuneración y formación docente.” (p. 10)

El accionar del Banco Mundial en este período estuvo orientado a evaluar y diagnosticar la situación educativa en donde uno de los aspectos que plantearon era la necesidad de reformar el gobierno de la educación a nivel de las secretarías estatales y municipales y cambiar los modos de gestión del sistema educativo.

En los distintos análisis tomados como referencia observamos que el sistema educativo en Brasil asistió a un proceso de descentralización funcional en el que se destaca la preponderancia de los niveles inferiores del Estado con la consolidación del sector privado. Sin embargo, quedan abiertos interrogantes respecto a los actores nacionales y subnacionales que habilitaron los “préstamos” de las políticas educativas. A su vez, no es claro si a lo que asistimos fue a una transferencia de políticas o más bien lo que se produjo es un hibridación de políticas a nivel de lo subnacional.

Lo que se propone es cómo dilucidar la interacción que se produjo en los estados entre las nuevas reglas formales e informales de juego, los actores, los legados institucionales presentes en cada jurisdicción que implicaron resistencias, negociaciones y acuerdos con los mismos. Quienes son los actores subnacionales predominantes y como implementaron las reformas en el marco de una relación entre la Unión y los Estados y Municipios.

3.4. ARGENTINA: LA PROVINCIALIZACIÓN.

Los gobiernos de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999)⁸ tuvieron como característica un fuerte impulso reformista en materia legal, sancionando leyes de reforma del sistema educativo⁹ en todos los niveles que recibieron el apoyo del Banco Mundial¹⁰, aunque la descentralización es un proceso previo.

En Argentina los primeros intentos de descentralización educativa datan del Gobierno desarrollista de Arturo Frondizi (1958 – 1962) interrumpido por un Golpe de Estado. Hasta ese momento, Argentina se caracterizaba por la convivencia de establecimientos educativos pertenecientes a las jurisdicciones nacional y provincial con preeminencia de los primeros sobre los segundos, sobre todo en aquellas provincias menos desarrolladas.

Años más tarde, durante la dictadura militar autodenominada Revolución Argentina (1966-1973) se produjeron las primeras transferencias de establecimientos educativos desde el Estado Nacional a las provincias. En este gobierno es de destacar la creación del Consejo Federal de Educación y la derogación del Consejo Nacional de Educación y de la Ley que autorizaba al Estado Nacional a crear escuelas primarias en territorios provinciales.

En la década siguiente, durante la dictadura militar de 1976-83 se produjo la transferencia de las escuelas del nivel primario de jurisdicción nacional a las jurisdicciones provinciales, a la municipalidad de Bs. As. y al territorio Nacional de Tierra del Fuego, mediante las leyes N° 21.809 y 21810, y realizadas con el claro objetivo de reducir el gasto del Estado nacional en 1980 se transfirieron escuelas de educación de adultos. (Leyes N° 22367 y N° 22368).

Estas transferencias en un primer momento estuvieron apoyadas por un efímero programa de compensación presupuestaria (Programa 050) para aquellas provincias que tenían dificultades presupuestarias.

⁸ En el año 1994 la Constitución Nacional Argentina fue reformada habilitando la posibilidad de que el Presidente sea reelecto a la par que recortó el período presidencial de 4 a 6 años.

⁹ Estas leyes fueron Ley N° 24049 de transferencia en 1992, Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993 y la Ley de Educación Superior N° 24521 en 1995. De esta última ley no nos ocuparemos.

¹⁰ Como sostiene Ascolani “una vez definida la orientación económica neoliberal del gobierno, el BM actuó abiertamente en Argentina apoyando, junto al BID y el Fondo Monetario Internacional esta política de gobierno. El sistema educativo, en conjunto, estaba comprendido entre las instituciones percibidas como mal administradas y en crisis.(Ascolani, 2008, pp. 144-145)

Asimismo este gobierno en 1979 es sancionada la Ley N° 22047¹¹ que sancionó la fusión de los Consejos Federales de Cultura y Educación, este organismo será creado con funciones de gobierno de la educación que se mantendrán y profundizarán con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) durante el primer Gobierno de Carlos Menem.

Respecto a la descentralización durante la primera gestión de Menem y antes de la sanción de la mencionada Ley Federal de Educación, es sancionada la Ley N° 24049 que habilitó al Poder ejecutivo Nacional a completar las transferencias de todos los establecimientos públicos y privados de nivel secundario y superior no universitario que estaban todavía bajo el control del Estado nacional¹².

Miranda (2011) observa que la descentralización educativa forma parte de las reformas del Estado es un aspecto central de la reestructuración del Estado en la Argentina y como parte de la implementación de políticas de corte neoliberal iniciadas en 1976.

Para Falletti (2004) la descentralización educativa fue facilitada por el federalismo presente en la Constitución de Argentina. Este proceso redujo la influencia del poder legislativo nacional y aumentó el poder de los gobernadores en el ámbito del Consejo Federal, este análisis no es compartido por Rebello-Nosiglia (2005) para quienes el Consejo Federal de Educación se convirtió en un ámbito de legitimación de las decisiones tomadas en el Ministerio de Educación de la Nación con un fuerte rol de los técnicos, en vez de constituirse como un ámbito de coordinación y concertación de la política educativa nacional.

Feldfeber (2000) observa que el Estado Nacional resignificó su rol centralizando el control y la evaluación del sistema educativo a través del Ministerio de Educación de la Nación y una descentralización de las responsabilidades. Es decir una descentralización de carácter funcional. En otro trabajo donde analiza el cambio en la forma de gobierno de la educación en nuestro país Feldfeber (2009) argumenta que

“En el marco de un sistema formalmente descentralizado, tuvo lugar un proceso de recentralización de las decisiones a través de la capacidad técnica y financiera del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puesta al servicio de la formulación de proyectos y demandas que invadieron las escuelas y establecieron los ritmos de la reforma”(p. 40)

En síntesis, la descentralización en Argentina se caracterizó por ser de carácter administrativo o funcional por razones presupuestarias en las que la descentralización política y fiscal quedó en el camino. Si bien hay informes e investigaciones sobre la realidad de las provincias en la Argentina (Rivas, 2004) es necesario fortalecer ese camino y profundizar las indagaciones acerca de las configuraciones de los subsistemas educativos en la historia reciente dado las fuertes disparidades intra e interprovinciales presentes en la educación argentina.

CONCLUSIONES

En el trabajo intentamos problematizar la macropolítica educativa (procesos de descentralización) en dos países Brasil y Argentina que, en el marco de un conjunto de reformas neoliberales enmarcadas en el Consenso de Washington, encontraron en el Banco Mundial un actor promotor de políticas educativas. Nuestra hipótesis es que estas reformas se intersectaron con una

¹¹ En el artículo 1° "Art. 1°.- Crease el Consejo Federal de Cultura y Educación cuya misión será la de planificar, coordinar, asesorar y acordar los aspectos de la política cultural educativa que requiera el país y que comprometan la acción conjunta de la Nación..." (Ley N° 22047)

¹² Ver art. 21 de la Ley N° 24049.

institucionalidad nacional que ya había iniciado los procesos de descentralización educativa poniendo en cuestión cierta desatención a este aspecto por parte de la literatura especializada.

En este sentido presentamos que Brasil y Argentina han tenido una relación con el Banco Mundial diferente, mas allá de tener una presencia del Banco Mundial en sus territorios y de que las fórmulas aplicadas se llevaron adelante desde el discurso único del neoliberalismo.

Así observamos que mientras en los estados del Nordeste brasileiro la intervención fue temprana, en Argentina recién en la década del 90 su presencia se hizo más notoria. Si bien se marcan similitudes respecto al nuevo rol ocupado por los ministerios nacionales y la relación con los niveles subnacionales respecto a la evaluación se sabe que la municipalización en Brasil y la Provincialización en tanto procesos de descentralización administrativa presentan tiempos y profundidades diferentes.

La descentralización administrativa en Argentina comenzó más tempranamente y tuvo más resistencias culminó en 1993, luego de que Brasil estableciera constitucionalmente la descentralización.

Por otro lado las redes estatales en Brasil y la fuerte presencia de los municipios en garantizar la educación difieren sustancialmente con el rol asumido por las provincias en Argentina en donde los municipios (es sabido) no tienen el mismo protagonismo.

El rol del Estado Nacional y los nuevos ensamblajes que se producen entre lo global y lo local, a partir de la descentralización implican tensiones que es necesario seguir investigando desde otras herramientas conceptuales y teóricas dada la importancia que los niveles subnacionales han adquirido en la agenda de la investigación social.

Para ello nos interesa dejar planteada la necesidad de dialogar entre distintas formas concurrentes de caracterizar la descentralización en tanto fenómeno de diversas dimensiones (administrativa o funcional política o democrática) dejando entrever la potencialidad del propuestas metodológicas pertenecientes al neo-institucionalismo de la Ciencia Política para los análisis comparados de políticas educativas.

En este sentido, el conocimiento más específico de los procesos históricos de los sistemas educativos subnacionales, los legados históricos de la institucionalidad de los mismos, las reglas formales e informales y la identificación de los actores subnacionales, nos permitirían una mejor comprensión/explicación de los procesos de interdependencia o hibridación de las políticas educativas. Esto es, una mejor comprensión del impacto de la agenda educativa promovida por organismos internacionales intergubernamentales como el Banco Mundial que puedan contribuir a una mejor construcción de argumentos explicativos comparativos.

BIBLIOGRAFIA

- Acuña, C., Chudnovsky, M. (2013). *Como entender las instituciones y su relación con la política. Lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los insitucionalismos*. En Acuña C. (comp) ¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, Estado y actores en la política argentina. Ed. S. XXI editores– Fundación OSDE. Bs. As.
- Acuña, C., Chudnovsky, M. (2007). La Gobernabilidad de los sistemas educativos. Seminario Internacional *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* organizado por el Centro de Estudios de las Políticas Públicas (CEPP) y el Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la República Argentina.
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación de los países latinoamericanos. *Educacao*, Porto Alegre. V.31, Nº 2, pp. 139-156.
- Astiz, M. F. (2014). El *Curriculum* Escolar y su Abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 22. (25).
- Astiz, M. F. (2011). Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*. Año 2 Nº 2. pp. 63-72.
- Banco Mundial (1986). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*.
- Barroso (2005). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. *Educação & Sociedade*, Vol 26, nº 92, Especial-Out. 2005. CEDES/Unicamp.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa. Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 64, nº 3, julio-setiembre de 2002, pp. 3-35
- Bray, M. (2010). *La investigación académica y el campo de la educación comparada*. Bray, A.; Adaamson B. y Mason, M. (comps.) *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Ed. Granica. Bs. As.
- Cavarozzi, M. (1996). El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Coraggio, J.L. y Torres, R.M.(1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Davila Editores. Bs. As.
- Dale, R. (2007). *Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos*. En Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A.; Verger, A; (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*” Miño y Davila. Bs. As

- Falleti, T. G. (2009). *El federalismo y los gobiernos locales en Argentina y Brasil*. Espacios Políticos. Revista de la Sociedad Argentina de Análisis Político, Buenos Aires, Agosto 2009, pp 22-24.
- Falleti, T. G. (2005). *A Sequential Theory of Decentralization: Latin American Cases in Comparative Perspective*. American Political Science Review Vol. 99, No. 3 August 2005. Pags. 327-346
- Falleti, T. G. (2004). *Descentralización educativa en argentina: condicionantes institucionales y consecuencias*. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, Vol. 2, n° 8, Buenos Aires, julio-setiembre de 2004, pp. 17-36.
- Fioretos, O.; Tulia, G. Falleti y Sheingate, A. (2013). *Introduction*, en Orfeo Fioretos, Tulia G. Falleti y Adam Sheingate (eds.), Oxford Handbook of Historical Institutionalism, Oxford y Nueva York, Oxford University Press.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira D. (2011). *Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos en Brasil y Argentina*. Ponencia presentada en IV Congreso de SAECE. Argentina.
- Feldfeber, M. (2009). *Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos*. Felfeber, M. (comp.) Autonomía y gobierno de la educación. Pespectivas, antinomias y tensiones). Ed. Aique.
- Feldfeber, M. (2000). *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem*. Versiones, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Gorostiaga, J. (2013). *Un Abordaje de la cuestión epistemológica en los estudios comparados sobre Política educativa*. En Tello C. (Coord. y comp.) Epistemologías de la Política educatva. Ed. Mercado de Letras. Bs. As. pp. 239-267.
- Gorostiaga, J. (2011). *Dos décadas de reformas educativas a nivel subnacional en Argentina y Brasil: continuidades y cambios*. Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011.
- Gorostiaga, J. y Fraga Vieira, L. (2012). *Tendencias nacionales y subnacionales em la reforma del gobierno escolar: Argentina y Brasil 1990–2010*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. N °3, pp 33-44.
- Hevia Rivas, R. (1991). *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del Arte*. UNESCO/REDUC. Santiago de Chile.
- Heyneman, S. (2007). *Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial 1960-2000*. En Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A.; Verger, A; (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Miño y Davila. Bs. As

- Iazzetta, O. (2007). *Democracias en busca de Estado. Ensayos sobre América Latina*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. Argentina
- Imen, P. (2007). *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Ediciones del CCC. Bs. As.
- Lucca, J.B., Pinillos C. (2015). *Decisiones metodológicas en la comparación de fenómenos políticos iberoamericanos*. Documentos de Trabajo 25/2015. Instituto de Iberoamérica. Universidad de Salamanca.
- Miranda, E. (2001). *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*. Ponencia presentada en la reunión de LASA 2001. Latin American Studies Association, Washington D.C., Septiembre 6-8, 2001.
- Mundy, K. (2007). *El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial*. En Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A.; Verger, A; (2007). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Miño y Davila. Bs. As
- Navarro, J.C. (2006). *Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas*. En Lora E. (Ed.) *El Estado de las reformas del Estado en América Latina*. BID.
- Nosiglia, M.C. y Trippano, S. (2007). La evolución de la concepción del derecho a la educación en la Constitución argentina. *Revista del IICE. Fac. de Filosofía y Letras (UBA) Año XV N° 25*. pp. 11-23
- Nosiglia, M.C. y Rebello, G. (2005). *La concertación educativa. Una aproximación al estilo de definición e implementación de las políticas de Transformación educativa en Argentina de los 90*. *Revista del IICE. Fac. de Filosofía y Letras (UBA) Año XIII N° 23*. pp. 3-12.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. MEyJ. Bs. As.
- Pereyra, M.A. (1990). *La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación*. *Revista de Educación n° extraordinario*. Pp. 23-76.
- Peters, G. (1999). *El nuevo institucionalismo. La teoría institucional en ciencia política*. Ed. Gedisa. Barcelona. España.
- Rivas, Axel (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos aires: Granica.
- Rizvi, F, Lingard, B. (2012). *“Políticas educativas en un mundo globalizado”*. Ed. Morata. Madrid.
- Romao, J. E. (2008). *Globalización e reforma educacional no Brasil (1985 – 2005)*. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 48*. pp. 111-127.
- Ruiz, G. (2013). *El Enfoque Jurídico normativo de la política educacional*. En: TELLO, C. (Coord. y Comp.). *Epistemologías de la Política educativa, Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Sao Paulo: Mercado de Letras, Ed. Campinas.

- Sassen, S. (2012). *Territorio, Autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Ed. Katz Bs. As.
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educacao – LDB, trajetoria, limites e perspectivas*. Campinas. Autores Asociados.
- Scheinvar, E. (2007). *El derecho a la educación en Brasil*” Ed. Fundación Laboratorio de políticas públicas. E-book. (Libros Flape; 4).
- Schriewer, (2011). *Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos*. En Caruso M. y Tenorth Heinz-Elmar. Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Ed. Granica. Bs. As.
- Schriewer, (1991). *Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos*”. Revista de Educación N° extraordinario. pp. 79-134.
- Skocpol, T. y Pierson P., (2008). *El institucionalismo histórico en la ciencia política contemporánea*”. Revista Uruguay de Ciencia Política. Vol. 17. Diciembre de 2008, pp 7-38.
- Yang, L. (2010). *La comparación de políticas*. En Bray M. Adamson B., Mason M., Educación Comparada. Enfoques y métodos. Ed. Gránica. pp. 295-320.
- Weiler, H. (1996). *Enfoques comparados en descentralización educativa*, En: Pereyra, Miguel A. et al. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

SOBRE EL AUTOR

Mariano Sironi

Profesor y Licenciado en Ciencia Política por la UNR. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en educación (UNR). Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Rosario. Docente Titular de la cátedra de Historia de la Educación del Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. (UNR). Docente de la cátedra de Política Educacional Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. (UNR). Docente de la cátedra de Teoría Jurídica de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR). Miembro de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), de la Sociedad Argentina de Educación Comparada (SAECE) y de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP). Áreas de interés y especialización: Historia reciente de la Educación. Políticas educativas a nivel subnacional y Educación Comparada.

Contact information: correo electrónico: msironi76@yahoo.com