



Políticas educativas y deliberaciones sobre el rol del Estado en materia educativa en Argentina y Brasil durante la transición a la democracia.

Educational policies and deliberations about State role in education issues in Argentina and Brasil during transition to democracy.

Mariano M. Sironi¹

Resumen

El presente trabajo propone comparar políticas educativas llevadas adelante por los Estados Nacionales de Argentina y Brasil donde se deliberó acerca del rol del Estado durante la transición a la democracia en la década del 80. Se propone un análisis desde una perspectiva transdisciplinar con preeminencia de la Política educacional y la Historia Reciente de la Educación. La comparación se apoya en tres pilares, un conjunto de producciones académicas sobre estas políticas, en herramientas conceptuales del análisis de políticas públicas y en el concepto de Matriz Estado-céntrica. De este modo centramos nuestro análisis en dos políticas que convocaron a deliberar sobre cuestiones educativas, el Congreso Pedagógico Nacional del Gobierno argentino mediante Ley N° 23.114 y la deliberación sobre la cuestión educativa en el marco de la convocatoria a las enmiendas populares para reformar la Constitución Federal en 1988. Por otro lado, el trabajo compara, la modalidad en la que diversos actores de la sociedad civil intervinieron alrededor de la cuestión del rol del Estado en materia educativa. ¿Cómo se deliberó la cuestión educativa en la transición a la democracia en Argentina y Brasil? ¿Qué actores de la sociedad civil influyeron más decididamente sobre estos procesos? ¿Cómo incidió el contexto sociohistórico propio de la crisis de Matriz Estado Céntrica? A partir de estas preguntas se presentan los respectivos procesos de implementación de dichas políticas. El trabajo concluye destacando la capacidad de lobby de los actores de la educación privada para imponer determinadas orientaciones a las políticas educativas, los cuales consolidaron sus posiciones de cara a las reformas venideras en la neoliberal década del '90.

Palabras Clave/ *Transición; Crisis- Matriz; Rol del Estado; Políticas educativas; Argentina; Brasil.*

Abstract

The present paper proposes to compare educational policies carried out by the National States of Argentina and Brazil where the role of the state during the transition to democracy in the 80s was discussed. The analysis starts from a transdisciplinary perspective with preeminence of educational policy and the Recent History of Education. The comparison is based on three pillars, a set of academic productions on these policies, conceptual tools of public policy analysis and the concept of state-centered matrix. Thus we focus our analysis in two policies that called for deliberation on educational issues, the National Pedagogical Congress of the Argentinian Government by Law No. 23,114 and the deliberation on the education issue in the context of the call for popular amendments to reform the Federal Constitution in 1988. Furthermore, the paper compares how various actors of civil society were involved around the issue of the role of the state in education. How was the education issue deliberated in the transition to democracy in Argentina and Brazil? Which actors of civil society influenced more strongly on these processes? How did the socio-historical context of the state centered matrix crisis influenced? From these questions the respective processes of these policies implementation are presented. The paper concludes by highlighting the lobbying capacity of the actors in private education to enforce certain guidelines in education policies, which consolidated their positions ahead of the coming neoliberal reforms in the 90s.

Key Words/ *Transition; Crisis; Matrix; Rol of state; Educational policies; Argentina; Brazil.*

¹ Lic. Mariano M. Sironi, Universidad Nacional de Rosario / marianosironi@yahoo.com.ar

I. Introducción

Durante la década del 80 se inició en Latinoamérica un período de transición de gobiernos dictatoriales a regímenes democráticos, procesos que tuvieron en común la convivencia con la crisis de la Deuda externa y la alta inflación las cuales fueron las causas principales de agudas crisis sociales a fines de la década.

Teniendo en cuenta este contexto, en el presente trabajo nos proponemos como objetivo analizar en clave comparativa un aspecto de la agenda política de la educación durante los años 80 en dos países de Latinoamérica: Argentina y Brasil. Tomando como variables iniciativas específicas de los gobiernos en las que se deliberó acerca del rol del Estado en materia educativa.

Para ello, nos apoyaremos en producciones académicas de política educacional e historia de la educación reciente de ambos países.

II. Algunas cuestiones metodológicas y conceptuales

Nos proponemos pensar los mencionados procesos con parámetros transdisciplinarios propios de las ciencias sociales, con preeminencia del campo de la política educacional, la cual estudia

Los problemas educativos desde una perspectiva instrumental, como programas de acción política definidos y negociados a través del conflicto y el consenso político en una sociedad determinada de acuerdo con la correlación de fuerzas y de recursos con que cuenten los diferentes actores. En segundo lugar debe analizar los fines políticos perseguidas así como las implicancias derivadas de la ejecución de los programas de acción relativos a la educación de una formación histórica particular. Se estudia pues a las relaciones entre el Estado y la educación en cada coyuntura sociohistórica.(Ruiz, 2013, p.120).

En lo que respecta al ejercicio de comparar, Gvirtz y Vidal plantean que “El ejercicio de la comparación supone construir territorios, al mismo tiempo sociales, geográficos, políticos y pedagógicos, sin dejar de entenderlos también como fronteras y lugares epistemológicos de la producción histórica” (Vidal-Gvirtz-Biccas, 2012, p. 28)

Desde la Ciencia Política, Sartori sostiene que al comparar “confrontamos casi siempre unidades geopolíticas, o procesos e instituciones, en un tiempo igual, o que se considera igual” (Sartori, 1984, pags. 263-264). Es por ello que tomando como referencia un pequeño número de casos históricos (Collier, 1991).

La matriz estado – céntrica y el análisis de las políticas estatales o públicas.

Ahora bien, Argentina y Brasil son unidades geopolíticas que para Cavarozzi,² se encuentran en una situación de crisis. Es que el proceso de transición a la democracia se desarrolló en el marco del Agotamiento de la Matriz Estado Céntrica (MEC). Es decir, si bien se sabe que las dictaduras militares de Argentina y Brasil (por colapso y mediante etapas de distensión y apertura respectivamente) se retiraron de manera diferente del poder hay cuestiones estructurales en común.

La MEC es

El patrón económico-político que prevaleció a partir del período de entreguerras en los países de modernización temprana de América Latina. Dentro de la MEC coexistieron un modelo económico semicerrado e intervencionista y una fórmula de politización estatista que fortaleció al Ejecutivo y, como contrapartida, debilitó tanto al parlamento y al sistema de partidos, como a las instituciones del Estado de Derecho. (Cavarozzi, 2006, p. 70)

El autor explica que el agotamiento de la misma se produjo a partir de cinco tendencias que presentamos resumidamente. A saber: 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.

² Nos referimos al capítulo “Más allá de las transiciones a la democracia” publicado en *El capitalismo político tardío en América Latina*. Ed. Homo Sapiens. Rosario. 1996. La obra que revisa el autor es “*Transiciones desde un gobierno autoritario*” de Schmitter, O’Donnell y Whitehead, (4 tomos) en la que estudian en perspectiva comparada los procesos de transición en de países de Europa y América latina en distintos momentos históricos.

Ahora bien, a partir de la crisis de la deuda externa desatada en 1982, comenzó un proceso que el autor denomina de “ajuste caótico” y en este aspecto encuentra muchas similitudes entre lo acontecido en ambos gobiernos de transición (El de Alfonsín y Sarney). Al decir de Cavarozzi.

El ajuste caótico (...) es (...) la crisis terminal, más bien de una matriz, (...) comprende (...) el colapso de los mecanismos técnicos y burocráticos de regulación estatal; también incluye la ruptura de los instrumentos políticos a través de los cuales el Estado promueve el consenso político, o al menos la aquiescencia de la mayoría de la población en torno a objetivos fijados colectivamente.(Cavarozzi, 1996, p. 131)

Lo que comienza a desarticularse a su criterio son los mecanismos que relacionaban al Estado con el Mercado y al Estado con la Sociedad Civil. Mientras que el ajuste caótico significó la crisis de la MEC en lo económico; en lo relativo a los mecanismos que relacionaban el Estado con la Sociedad Civil el autor plantea que la característica principal consistió en el establecimiento de canales corporativos y semi-corporativos vinculados con organizaciones públicas, partidos políticos, asociaciones profesionales y sindicatos. Este mecanismo fue variado, aunque el autor señala que tanto Argentina como Brasil se caracterizaron por tener una alta inestabilidad institucional debido a las crónicas intervenciones militares.

En este sentido, la década del 80 aparece como un momento en el cual las convocatorias a la participación ciudadana para deliberar sobre cuestiones educativas que analizaremos aparecen tensionando este aspecto de la Matriz Estado Céntrica.

Por último, respecto al marco desde el cual analizaremos las políticas estatales, creemos con Oszlak y O'Donnell (1981) que las políticas estatales surgen a partir de cuestiones socialmente problematizadas, las cuales forman parte de una agenda y provocan una toma de posición por parte del Estado (entendiendo que la no toma de posición es también una toma de posición. Para los autores la política pública (o estatal)

Son un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión. (Oszlak y O'Donnell, 1981, p. 14)

Así, el Estudio de Políticas estatales se da en interacción con un contexto socio-histórico más amplio y dentro de una agenda de problemas que van teniendo preferencia en la atención.

Pero también una política estatal es producto del establecimiento de prioridades por parte del Estado. Por ello es necesario precisar la continuidad conceptual entre la idea de Oszlak-O'Donnell de Políticas estatales y públicas y el concepto de agenda estatal que Oszlak trabaja donde

La agenda estatal representa el “espacio problemático” de una sociedad, el conjunto de cuestiones no resueltas que afectan a uno o más de sus sectores -o a la totalidad de los mismos- y que, por lo tanto, constituyen el objeto de la acción del estado, su dominio funcional. Las políticas que éste adopta son, en el fondo, tomas de posición de sus representantes e instituciones frente a las diversas opciones de resolución que esas cuestiones vigentes admiten teórica, política o materialmente. La vigencia de esas cuestiones, es decir, su continuada presencia en la agenda, revela la existencia de tensiones sociales, de conflictos no resueltos y de actores movilizados en torno a la búsqueda de soluciones que expresen sus particulares intereses y valores. (Oszlak, 1997, 5)

De aquí se desprende la inherente conflictividad del proceso de resolución de cuestiones sociales y por ello, centraremos nuestra mirada en los bordes de las iniciativas de las mencionadas políticas, comparando la modalidad en la que diversos actores de la sociedad civil intervinieron alrededor de la cuestión del rol del Estado en materia educativa. ¿Cómo se deliberó la cuestión educativa en la transición a la democracia en Argentina y Brasil? ¿Qué actores de la sociedad civil influyeron más decididamente sobre estos procesos? ¿Cómo incidió el contexto socio histórico propio de la crisis de Matriz Estado Céntrica?

III. Presentando los casos:

III.1. ARGENTINA.

La transición política argentina fue diferente a las del resto entre otras razones por el colapso de la dictadura militar luego de la derrota de la Guerra de Malvinas, sumada a la crisis económica aguda padecida por el país.

Parafraseando a Braslavsky La situación educativa heredada, era caracterizada por estudios de la época y por el gobierno a partir de los siguientes problemas: la problemática del analfabetismo, la repetición y deserción temporaria y definitiva de amplios sectores de la sociedad, las desigualdades regionales y la segmentación del sistema educativo que originaba un reforzamiento de las desigualdades en la sociedad. El excesivo centralismo burocrático existente y la necesidad de federalizar el sistema educativo, etc. Pero lo que quisiéramos remarcar en la herencia educativa es la consolidación del carácter subsidiario del Estado y el principal actor beneficiado de esta situación, la Iglesia católica que defendería como veremos sus posiciones consolidadas.

La corporación eclesiástica ubicó siempre a la problemática educativa en el centro de sus preocupaciones y jugó un creciente papel aprovechando aquellas dos situaciones. Por un lado, se transformó en el empresario educativo privado más poderoso y también en una proveedora de asesores y técnicos a gobiernos constitucionales y de facto. Como empresaria educativa, cuenta actualmente con la mayor parte de los establecimientos que brindan enseñanza privada. Como proveedora de asesores y técnicos, se destacó durante los gobiernos justicialistas y en el período 1976-1983 (Braslavsky, 1989, p. 43)

Ante esto, se intentó llevar adelante un estilo democrático (Braslavsky, 1984) a partir de una convocatoria a la participación de la ciudadanía. Esto nos da la pauta del fundamento de las políticas educativas del gobierno de Alfonsín, en las cuales uno de los objetivos principales fueron generar espacios de participación que contribuyeran a la democratización (Ossanna, Ageno, Achilli, 2000). La misma se enmarca en el aspecto de mayor fortaleza política del gobierno de Alfonsín, identificarse en su discurso y en su posicionamiento político con los valores de la democracia en un claro antagonismo frente al autoritarismo de pasado reciente. (Southwell, 2007)

En este sentido las iniciativas de su gobierno tuvieron el objetivo de contraponerse al autoritarismo del Proceso de Reorganización Nacional en tanto momento culminante de un ciclo histórico de autoritarismo iniciado en 1930.

En este sentido Cecilia Braslavsky plantea que el Congreso Pedagógico Nacional en tanto política pública expresó una nueva modalidad en las políticas públicas que cristalizaba

La nueva modalidad de definición de políticas públicas consistiría en una acción paralela en dos niveles la nueva modalidad reconocería las trabas existentes para la puesta en práctica de planes y programas elaborados en las instancias centrales de la conducción educativa y evidenciarían en sus propuestas, el protagonismo de los distintos actores sociales, procurando su incorporación a la dinámica de formulación y ejecución de las políticas públicas. En consecuencia, buscaría por un lado el consenso y acuerdo sobre las orientaciones y programas de acción en cada área específica, dejando a su vez en claro cuáles son los puntos de disenso. () la convocatoria a un Congreso Pedagógico Nacional cristaliza de algún modo 'lo nuevo' de ese proceso. (Braslavsky, 1989, p. 44)

Sin embargo esta iniciativa estatal pronto encontraría los límites impuestos por la realidad de la consolidación de determinados actores y de la crisis más estructural de la matriz estado-céntrica.

Implementación del Congreso Pedagógico Nacional y los actores más relevantes.

Esta política tuvo un desarrollo prolongado que ha sido periodizado por distintos trabajos, en este sentido tomamos como referencia la periodización propuesta por Nardacchione, para quien, el CPN se puede separar en tres etapas: a) la elaboración de la Ley 23114/84, b) el desarrollo en las provincias y c) el cierre en la Asamblea de Río Tercero (Nardacchione, 2010).³

La misma se inicia a partir de la sanción de Ley N° 23114/84 que en su articulado convoca a toda la población mayor de 15 años a participar del Congreso Pedagógico. En el segundo artículo en sus distintos incisos, se plantean objetivos que hablan de generar un estado de opinión, una deliberación acerca de los problemas de la educación y que sea el pueblo el que plantee las alternativas y “soluciones” que faciliten la función de gobierno del ejecutivo y el legislativo. De este modo, para vehiculizar estas deliberaciones

³ Esta periodización tiene coincidencias con la periodización realizada por Norma Paviglianiti quien señala que esta política se dividió en a) un momento de gestación que culmina con la sanción de la Ley 23.114, b) una segunda de diseño del Congreso que se cerró con el discurso inaugural de Alfonsín en abril de 1986; y la tercera es la de la puesta en marcha del Congreso en donde se dio el proceso de participación y deliberación en distintas instancias del Congreso Pedagógico incluida la Asamblea Pedagógica de Embalse, como veremos.

Más allá de estos matices El primer momento refleja la política centralizadora del gobierno de Raúl Alfonsín. Ya que la intención original del proyecto implicaba una centralización de la organización de esta política, la cual encontró, como veremos, resistencias.

La idea surgió del ministerio de educación (a cargo de Carlos Román Alconada Aramburú cuyo secretario de educación era Bernardo Solá) y fue enviado como proyecto del PEN a la Cámara de Diputados. El proyecto fue aprobado por unanimidad de las Cámaras pero a costa de resignar y conceder las solicitudes del Partido Justicialista. La primer objeción la describe Paviglianiti de la siguiente manera:

En el proyecto original, la convocatoria, la organización y la ejecución quedaban en manos del Ejecutivo Nacional y estaba planeado como continuidad histórico-ideológica del Congreso Pedagógico de 1882. (Paviglianiti 1989, 73).

en los artículos 3º, 4º y 5º se estipula la conformación de una comisión para la conducción del Congreso compuesta por miembros del Poder Ejecutivo Nacional y Legislativo. La potestad de cada provincia y de los territorios nacionales para organizar las actividades del Congreso Pedagógico y finalmente la cuestión del financiamiento a cargo del PEN.

Sancionada la ley se constituyeron, una comisión organizadora nacional y comisiones organizadoras en cada provincia. Esto implicaba generar instancias de coordinación entre los niveles nacionales y provinciales. Paralelamente, el gobierno constituyó una comisión honoraria de asesoramiento mediante el decreto N° 432/86, la misma estuvo constituida por distinguidas personalidades del ámbito educativo, representativas de las distintas visiones acerca de lo educativo.⁴

El proceso de deliberación se desarrollaría de la siguiente manera, tal como se plantean en las Pautas de Organización del Congreso Pedagógico Nacional presentes en el Informe final presentado al Congreso Nacional en 1989:

El Congreso Pedagógico se desarrollará en distintas instancias territoriales, a saber:

a) El país en su conjunto. Esta instancia territorial corresponde a:

La comisión Organizadora Nacional. La Asamblea Pedagógica Nacional.

b) Las jurisdicciones, es decir, las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Esta instancia territorial corresponde a:

Las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales.

c) Las zonas que son las unidades territoriales menores en que se dividirá todo el país a los efectos del Congreso Pedagógico. Esta unidad territorial corresponde a: Las Juntas Promotoras. . Las Comisiones Organizadoras Locales. . Las Asambleas Pedagógicas de Base.

d) Los distritos agrupan a varias zonas próximas, cuando se considere necesario. Esta unidad territorial corresponde a las Asambleas Pedagógicas de Distrito. (HCDN, 1986)

El Proceso de deliberación se inició oficialmente a partir de un acto en abril de 1986. Sin embargo el funcionamiento en las distintas jurisdicciones fue dispar (Kaufmann-Díaz, 2006).

La bibliografía consultada da cuenta de que los principales actores de estas discusiones fueron: el Gobierno sostenido en el accionar del partido de gobierno (UCR) y sus funcionarios, el Partido Justicialista y la Iglesia Católica que desde el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)⁵ emitiría una serie de documentos que fortalecerían el posicionamiento de la misma y generarían opinión en las instancias de participación como veremos más adelante. Fundamentalmente “Educación y Proyecto de vida” (Braslavsky, 1989).

De este modo, quedaron al descubierto los posicionamientos históricos de estos actores en relación a la política educativa. La UCR, elaboró un documento para este evento titulado “*Solidarios para la educación de todos*”.

En el mismo reivindica su posicionamiento de apoyo a la Educación pública, gratuita, laica, etc. es decir existía en el documento una fuerte reivindicación del proyecto educativo de la generación del 80. Asimismo plantea la necesidad de descentralizar el sistema educativo y que el Estado garantice una educación básica de 10 años. Se criticaba el centralismo burocratizante como obstáculo para la democratización y se planteaba la necesidad de realizar una descentralización y una modernización del sistema educativo promoviendo la idea de un Estado democrático. Distintos autores marcan la vaguedad y falta de contundencia en las propuestas por parte de este documentos planteando no innovó mas allá de la reivindicación de los principios de la Educación Pública, gratuita, laica, etc. (De Vedia, M.; 2005, Aguerrondo, 1989).

El Partido Justicialista elaboró dos documentos escritos en el seno del Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (Cincecyt), un organismo en el que se encontraban representados los gobiernos justicialistas de las distintas provincias y coordinado por el especialista Norberto Fernández Lamarra (De Vedia, 2005, pp. 80,81).⁶

⁴ Integraban la Comisión entre otras personalidades Gregorio Weinberg, Berta Braslavsky, Hector Félix Bravo, Juan Carlos Tedesco, Rodolfo Terragno, Bernardo Solá, César Milstein, Padre Setimio Walsh, Monseñor Bianchi di Cárcano, Gustavo Cirigliano entre otros.

⁵ EL Consejo Superior de Educación Católica fue creado en 1925 con los objetivos de coordinar las actividades orientadas a evangelizar la cultura a través de la educación, actualizar la identidad de la escuela católica a partir de cursos en donde se reafirma la doctrina católica, el derecho primario y natural a educar de la Iglesia y la defensa del principio de la libertad de enseñanza entre otras actividades.

⁶ De Vedia (2005) y Aguerrondo (1989) desarrollan descriptivamente los documentos y posturas de distintos partidos políticos. Por cuestiones de espacio aquí priorizamos los más relevantes y representativos (UCR y P.J).

Los respectivos documentos tienen finalidades diferentes. El primero “*El peronismo participa en el Congreso Pedagógico*” y el segundo de carácter más doctrinario titulado “*Aportes al Congreso Pedagógico. Documento base del justicialismo sobre cultura y educación*” (Aguerrondo, 1989).

Estos documentos expresan distintas miradas dentro de este partido, mientras que el primero contiene un diagnóstico que en lo sustancial difiere muy poco con el del radicalismo, el mismo realiza propuestas de reforma para los distintos niveles y para la organización del sistema educativo. En cambio el segundo documento retoma los postulados doctrinarios del peronismo, donde la cuestión del rol del Estado subsidiario está presente.

El tercer actor más relevante que participó de manera orgánica fue la Iglesia católica fue la institución con mayor participación e incidencia en las discusiones de las instancias desde sus documentos y su participación promovió entre otras cuestiones las siguientes ideas:

- Rol Subsidiario del Estado en materia educativa,
- la familia como el agente natural y primario de la educación.
- tratamiento indiferenciado entre Educación Pública y Privada.
- Mayor Autonomía pedagógica a los establecimientos educativos privados.
- Incorporación de la educación religiosa en el curriculum.

Esta institución reflexionó sobre la problemática educativa desde principios de la década del 80, en el marco de discusiones y revisiones más amplias presentes en el documento de los Obispos titulado “*Iglesia y Comunidad Nacional*” (1981) donde se plantea la opción por la democracia. A nivel internacional la Iglesia católica se encontraba en pleno proceso de revisión doctrinaria con el objetivo de refutar los planteos de la teología de la liberación para reafirmar la histórica postura de la Iglesia católica. (Di Stefano, R Zanatta, 2000)

En este marco, las deliberaciones se plasmaron en la publicación de un documento denominado “*Educación y proyecto de vida*” (publicado en Julio de 1985) que orientaría las posiciones de la Iglesia y las comunidades educativas que participarían bajo su influencia.

Varios son los factores que colaboraron para que el posicionamiento de la iglesia frente al CPN fuera exitoso. En primer lugar, el proceso de discusión doctrinaria y el aggiornamiento discursivo de la mencionada publicación, le garantizó cierta unidad de acción. Asimismo, su desarrollo territorial en las distintas provincias, sumada a la fortaleza de sus instituciones y comunidades educativas favorecidas por las políticas educativas de los gobiernos dictatoriales contribuyeron a que la Iglesia se la institución con mayor cantidad de delegados en la Asamblea de Embalse, lo cual le permitió hegemonizar las deliberaciones y conclusiones del Congreso Pedagógico, siempre desde una convicción ideológica de larga data en la historia argentina. Finalmente es de mencionar la fortaleza del sector privado en educación gracias a la continuidad de políticas de subsidiariedad y su capacidad para influir en las decisiones de política educativa en las décadas anteriores a la transición a la democracia.

En relación con la discusión sobre el rol del Estado y el principio de subsidiariedad, en los documentos se hacía referencia también a la siempre polémica cuestión de los subsidios a los colegios privados, cuya legitimidad fue defendida sosteniendo que eran garantía para la libertad de enseñanza y un factor de justicia distributiva, en tanto permitían la gratuidad de muchas escuelas privadas y garantizaban a los padres la posibilidad de elegir el tipo de educación para sus hijos sin verse limitados por razones económicas. Según se sostuvo en Educación y Proyecto de vida, el Estado podría relativizar la libertad de enseñanza si sólo canalizaba sus aportes a las escuelas estatales y privaba de todo apoyo financiero a las creadas por la iniciativa privada. (Fabris, 2011, p. 197)

Finalmente, es necesario acotar que la participación docente fue escasa; en general este sector fue sufriendo el desgaste del sistema educativo y la merma en sus ingresos debido a la alta inflación, es decir el efecto del agotamiento de la matriz estado céntrica lo afectó. Dicha situación quedó evidenciada en el largo conflicto iniciado en 1988 que culminó con la histórica Marcha Blanca, símbolo del deterioro de la Educación Pública, y la falta de prioridad sobre la cuestión salarial docente por parte de los Gobiernos Nacional y Provinciales (Krawczyk, 1993; Veleda, 2010; Puiggros, 2006). Este conflicto se fue agravando a fines de 1987 y se desarrolló en los primeros meses de 1988, con la Asamblea de Embalse funcionando.

Según la bibliografía consultada otra ausencia notable fue la de la sociedad civil, la de la comunidad educativa a la que se dirigía la amplia convocatoria del artículo 1º de la Ley Nº 23114/84.

La Asamblea de embalse

La crisis económica generada por la inflación, los levantamientos militares y los conflictos con el sindicalismo, la derrota en las elecciones legislativas de 1987, son algunos de los problemas prioritarios que ocupaban la agenda del gobierno nacional en el marco de la Asamblea de Embalse.

Existe un consenso en distintos análisis de esta política en remarcar la distorsión respecto a la participación de los delegados provinciales quienes se alinearon en función de pertenencias partidarias y/o religiosas, dejando en un segundo plano los mandatos de las asambleas provinciales. La excepción a esta situación fueron los delegados de las provincias patagónicas quienes votaron en función de los mandatos de sus respectivas asambleas. (Braslasvsky, 1989, p. 185)

El gobierno pudo contener el avance de los planteos orgánicos de la Iglesia a partir de la ambigüedad de las conclusiones en relación a temas como el carácter subsidiario del Estado. Sí tuvo mayor éxito en impedir la introducción de la educación religiosa en las escuelas y la idea del aumento del subsidio a la educación privada. Así mediante la negociación y la búsqueda de consensos el gobierno logró reducir el impacto de la hegemonía de la Iglesia católica en las distintas instancias del Congreso Pedagógico Nacional. Fundamentalmente en la Asamblea de Embalse se logró modificar el reglamento y se exigía consenso para todas las decisiones (no por votación directa) y se aumentaba del 50% al 70% para definir una mayoría simple. Así, el gobierno redujo las pérdidas. (De Vedia, 2005)

Más allá de los acuerdos y desacuerdos en las Conclusiones y de los debates acerca del impacto de esta política pública (lo cual no es objetivo de este trabajo) nos interesa destacar la capacidad de organización y de influir en el proceso político por parte de la Iglesia sobre un tema muy caro a sus intereses históricamente. Cómo durante todas las instancias de deliberación del CPN la Iglesia llevó adelante una accionar homogéneo en todo el territorio y logró alterar el rumbo de una política pública logrando instalar conceptos que luego se verían plasmados en las Leyes de la década siguiente. Fundamentalmente en lo relativo a la dimensión religiosa de la formación, a la autonomía pedagógica y fundamentalmente al rol subsidiario del Estado y la indiferenciación entre Educación Pública y Privada (Paviglianiti, 1996, Echenique 2003).

III.2. BRASIL: la Educación y la transición democrática

Como es sabido, si bien la transición brasileña comenzó formalmente con la realización de elecciones a legisladores y gobernador controladas por la dictadura se suele periodizar la transición en una primera fase de distensión (1974-1979) y una segunda de apertura que va de 1979 a 1982. Aunque en todo momento el poder militar retuvo cuotas de poder y negoció el proceso como veremos.⁷

Así permitió la conformación de partidos políticos de oposición que participaron en las elecciones de 1982 a través de sus representantes (PDS) logró retener un porcentaje de representación y del poder a partir de la fragmentación de los partidos políticos de oposición. Este proceso de transición incluyó la realización de elecciones a Presidente en 1985, aunque de manera indirecta.

Sin embargo, dos factores, distorsionaron el plan de transición de la dictadura, por un lado, más allá de su fragmentación los espacios partidarios opositores se consolidaron dentro de este acotado proceso de apertura⁸ iniciado con las elecciones de 1982 ya que uno de los partidos de oposición (MDB) triunfaría en los principales estados de Brasil, dentro de los cuales comenzaron a solicitar la realización de elecciones directas.

Por otro lado, la crisis económica provocada por la crisis de la deuda y por el agotamiento de un modelo económico que siendo exitoso ya hacia mediados de los 70 mostraba signos de agotamiento. Esta situación se vio agravada por la implementación de las recomendaciones que el FMI y el descubrimiento de distintos hechos de corrupción que debilitaron profundamente *“tanto legitimidad como el prestigio de la alianza tecnocrático-militar”* (Martins, 1991)

⁷ Luciano Martins plantea que en este país se produjo un proceso de liberalización con las siguientes características: *“El modelo de liberalización adoptado bajo la administración de Geisel y parte del gobierno de Figueiredo puede resumirse como sigue. 1) la restauración progresiva de los derechos políticos y civiles; 2) El restablecimiento de canales de representación de intereses; 3) la adopción de formas de validación legal para la elección de gobernantes y para los actos de gobierno. Pero al mismo tiempo se institucionalizaron los controles autoritarios para contener el ejercicio de tales derechos y funciones políticas dentro de los límites impuestos por la autoridad del ejecutivo”* En Martins L. (1991)

⁸ Según el autor que seguimos los gobernadores del partido oficial junto con los gobernadores de los estados del Sur se comprometieron para que en las siguientes elecciones presidenciales fueran directas. Además se conformaron otros Partidos políticos como el PT. (Ver Luciano Martins, op. Cit.)

Un momento crucial de este proceso es la campaña denominada Direitas Ja⁹ que, si bien no triunfaría en sus objetivos (elección directa a presidente) permitiría la instalación de Tancredo Neves por la Alianza democrática integrada por el PMDB y el PDS¹⁰, luego de 21 años de dictadura. Es decir, el poder militar controló el proceso de transición a la democracia, el cual tuvo como contrapartida una fuerte movilización social y política que no permitió que los candidatos afines a la dictadura (sumada a su crisis interna) no triunfaran.

Debido al fallecimiento de Neves asume la presidencia José Sarney, quien impulsó la sanción de una nueva Constitución Federal a partir de un proceso de presentación de propuestas por parte de la sociedad civil tal como lo proponía en campaña el PMDB. Sin embargo, es sabido el conjunto de dificultades que se produjeron al interior de los Partidos Políticos ya sea de gobierno y de oposición durante el gobierno del Vicepresidente convertido en primer mandatario.

La cuestión educativa en las Enmiendas Populares en la Asamblea Nacional Constituyente. Los actores y sus posiciones.

En 1985 Sarney envió un proyecto de ley en el que convocaba a la realización de elecciones para elegir representantes que participarían en una Asamblea Nacional constituyente compuesta por los diputados electos y los que ya tenían mandato de la elección legislativa anterior.

De este modo en las elecciones legislativas de fines de 1986 se eligieron a los legisladores que a su vez serían miembros de la Asamblea Nacional Constituyente. Paralelamente se convocó a que los distintos sectores de la sociedad civil eleven propuestas, llamadas Enmiendas Populares. Las cuáles deberían contar con un apoyo de la ciudadanía.¹¹

Durante los años 1987 y 1988 sesionó la ANC y recibió en este período proyectos de enmiendas constitucionales. Nosotros nos referiremos a las propuestas sobre lo estrictamente educativo realizadas desde la sociedad civil a través de las enmiendas populares.

Fueron dos los actores más relevantes en la elaboración de Enmiendas populares, un sector promotor de la educación pública agrupado en la CBE y otro defensor de los intereses consolidados de la educación privada.

Las Conferencias Brasileñas de Educación (CBE)

Las CBE¹² reunieron a instituciones de docentes y profesionales de la Educación como veremos más adelante que comenzaron a tomar forma a partir de 1980 a partir de la Asociación Nacional de Post-Graduación e Investigación en Educación – (ANPEd) y el Centro de Estudios “Educación y Sociedad” (CEDES) y la ANDE (Asoc. Nacional de Educadores de Brasil), desde estas instituciones se convocaría a la realización de estas reuniones para deliberar sobre “política educacional”.

Este espacio en 1986 publicó la Carta de Goiania, documento de referencia para este movimiento. En la mencionada carta se plantea que en la Constitución Federal debía figurar.

1-Derecho a la educación escolar como un derecho de todos y un deber del Estado el garantizarlo.

2-Educación gratuita, laica en establecimientos públicos

3-Presupuesto estatal para educación sólo para Escuelas públicas.

4-Educación privada autogestionada sin beneficios fiscales y que garantice estabilidad laboral a los docentes y empleados de sus establecimientos (Scheinvar, 2007; Cunha, 1989)

⁹ La campaña Direitas ja fue un vigoroso movimiento solicitando la apertura democrática en Brasil durante 1984, llevado adelante por un conjunto de partidos políticos, movimientos sociales y la Iglesia Católica. Las movilizaciones no consiguieron su objetivo sin embargo. Dado que en el Congreso Nacional se votó por la elección indirecta del Presidente y Vice, tal como se llevaría adelante en 1985.

¹⁰ En estas elecciones los partidos más votados fueron el PMDB (Partido del Movimiento democrático Brasileiro, el Partido militar (PSD) y el PT.

¹¹ La convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente reglamentó la participación de la sociedad civil. Se preveía la presentación de enmiendas populares suscritas por un número mínimo de 30 mil electores, habilitaría la presentación de las propuestas ante la Asamblea Nacional Constituyente. Ver Braslavsky, Da Cunha, Figueiredo, Lemez. 1989

¹² Las conferencias Brasileñas de educación fueron ámbitos importantes de debate durante el período estudiado se desarrollaron las siguientes: I Conferencia Brasileira de Educación “Política Educativa”, San Pablo, 1980; II Conferencia Brasileira de Educación “Educación: perspectivas en la democratización de la sociedad”, Belo Horizonte, 1982; III Conferencia Brasileira de Educación “De las críticas a las propuestas de acción”, Niterói, 1984; IV Conferencia Brasileira de Educación “Educación y Constituyente”, Goiânia, 1986 “Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional: compromiso de los educadores”, Brasilia, 1989. Cunha también menciona reformas e iniciativas de Secretarios de Educación de distintos Estados en el período previo que tuvieron como consecuencia conflictos entre los Estados y el poder central. (Cunha, 1989 pags. 166-181)

Con este documento se convocó a un conjunto de actores¹³ donde tomó fuerza la proposición de una Enmienda Constitucional que propugne la democratización de la educación escolar y los principios de la mencionada Carta.

Este planteo iba ser reforzado por otro espacio institucional de relevancia como es el CONSED (Consejo Nacional de Secretarios de Educación), es decir los responsables del área educativa de los diferentes estados del Brasil.

De esta manera se conformó en 1987 el Forum Nacional en Defensa de la Educación Pública y Gratuita. En dicho Forum se reunieron un conjunto de organizaciones y sindicatos. Estos fueron la Conferencia Nacional de Educación, la Asociación Nacional de Docentes de Educación superior, Asociación Nacional de Profesionales de la Administración Educativa, Confederación de los Profesores de Brasil, Central Única Trabajadores, Federación de las Asociaciones de Servidores de las Universidades Brasileñas, Unión Brasileña de Estudiantes Secundarios y la Unión Nacional de los Estudiantes.

Por otro lado, los intereses de la iniciativa privada se reunieron alrededor de dos agrupamientos con intereses en común, el FENEN (Federación Nacional de Estabilidad de la Enseñanza) y el agrupamiento compuesto por la Confederación Nacional de los Obispos de Brasil, (CNBB) la Asociación Católica de Brasil (AEC) y la Asociación Brasileña de Escuelas Superiores Católicas (ABESC), y la Campaña Nacional de Escuelas Comunitarias, a los que se sumó el apoyo de Diputados evangelistas sectores conservadores de la política brasileña. Sintéticamente estos movimientos postulaban las siguientes exigencias que debían estar presentes en la Constitución Federal.

Pero fue el agrupamiento de la CNBB-AEC-ABC el que amalgamó este espacio y dio forma a los siguientes postulados.

- La familia es el principal responsable de la educación
- Libertad de elección de establecimientos educativos de los padres.
- Financiamiento público de las escuelas particulares, las escuelas públicas debían albergar a los alumnos sin recursos.
- Libertad de culto religioso en las escuelas y consecuentemente enseñanza religiosa en los establecimientos públicos

Pero al decir de Cunha la principal virtud de este espacio radicó en que

Conseguieron unificar la propuesta de apoyo gubernamental a los establecimientos privados, con la de mantener la enseñanza religiosa en las escuelas públicas en una sola enmienda que recibió el expresivo número de 750 mil firmas. (Braslavsky, Cunha filgueiras, Lemez)

En los hechos esta coyuntura demostró una vez más el poder de influencia y movilización de la Iglesia Católica y los sectores de la educación en las instancias que en tanto grupos de presión¹⁴ tuvieron mayor eficiencia en el logro de sus objetivos debido a que demostraron una mayor capacidad organizativa para sumar firmas en apoyo a sus Enmiendas Populares que el Forum (750mil contra 279mil), el conocido despliegue territorial de estas organizaciones y presencia de asesores y promotores en la Asamblea Nacional Constituyente. Asimismo también el citado autor destaca la capacidad de obtener apoyos de distintos grupos por parte de la Iglesia católica a partir de combinar “paquetes consistentes”, es decir, combinar demandas propias de los establecimientos de educación privada junto con salarios dignos y condiciones de calidad en la educación. (Cunha, 1989, p. 211)

De este modo sus propuestas se plasmaron en la Constitución Federal de 1988, en el capítulo III en los artículos que van del 205 al 214.

En los mismos aparece la mención a que el Estado junto con la Familia son los principales responsables de la educación, lo cual es la primera referencia a la iniciativa privada en la educación(art. 205).

Esta cuestión se hace más explícita en el punto III del artículo 206 donde se reconoce la libertad de enseñanza a partir de la mención a la coexistencia de instituciones públicas y privadas basándose en el pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas.

Pero quizás el mayor triunfo de los sectores de la educación privada y confesional estuvo en dos aspectos fundamentales. El

¹³ Asociación Nacional de Profesionales de la Administración Educativa (ANPAE); Confederación de los Profesores del Brasil (CPB); Confederación General de los Trabajadores (CGT); Central Única de los Trabajadores (CUT); Federación de las Asociaciones de Empleados de las Universidades Brasileñas (FASUBRA); Orden de los Abogados del Brasil (OAB); Sociedad Brasileira para el Progreso de la Ciencia (SBPC); Sociedad de Estudios y Actividades Filosóficas (SEAF); Unión Brasileira de los Estudiantes Secundarios (UBES) y Unión Nacional de los Estudiantes (UNE).

¹⁴ Nos atenemos a la definición clásica de Easton de grupo de presión en tanto organizaciones intermedias entre los individuos y la sociedad que intentan influir en las decisiones políticas para beneficiar diferentes intereses. De este modo estas organizaciones buscan influir en distintos niveles institucionales a saber, Parlamento, Partidos Políticos, gobierno, burocracia. Ver Easton D.: “Esquemas para el análisis político”. Eds. Varias.

primero ligado a la introducción de la enseñanza religiosa (artículo 210 § 1º). El segundo es en el artículo 213, donde se define la distribución de los recursos públicos de manera igualitaria entre las escuelas públicas, comunitarias, filantrópicas o confesionales.

De este modo de los puntos que propugnaba el FORUM, sólo el primero fue relativamente cumplido dentro de la Constitución Federal de 1988, en el artículo 6º cuando se sostiene que la Educación es un derecho social garantizado por los distintos niveles estatales de Brasil.

De esta manera,

Además del derecho a la enseñanza religiosa en la escuela, la asignación de dinero público a las instituciones particulares (...) las instituciones particulares que demuestren no ser rentables y apliquen sus fondos en educación (sean registradas como filantrópicas, comunitarias o confesionales) pueden recibir dinero público. (Scheinvar, 2007, p. 21)

Así vemos como en el período analizado la capacidad de influencia de los sectores de la educación privada liderados por la Iglesia católica tuvieron la capacidad de generar consenso en torno a sus posicionamientos y plasmar en la Constitución Federal de 1988 pautas generales para la orientación de las políticas educativas posteriores.

IV. CONCLUSIONES

En el trabajo presentado analizamos cómo en la década del 80 en Latinoamérica en el marco de la transición a la democracia y el agotamiento de la crisis de la Matriz Estado Céntrica se produjeron sendas deliberaciones acerca de los principios que debían orientar la educación con diferencias y similitudes que quedaron registrados como antecedentes para las políticas educativas posteriores. A continuación algunas conclusiones.

- Las enmiendas populares y el Congreso Pedagógico convocaron a la participación a actores políticos durante la transición a la democracia para deliberar acerca de las orientaciones que debían plasmarse en el ordenamiento jurídico de la educación. Mientras que el caso de Brasil se pensaba en la incorporación de determinados principios en la Constitución Federal de 1988, El CPN tuvo un objetivo más modesto, la sanción de una Ley orgánica de la Educación aunque dicho objetivo no se concretó. Sin embargo, en ambos casos la política pública-estatal y las orientaciones establecidas incidieron en la formación de la agenda estatal posterior.
- Los marcos de la deliberación en ambas políticas estatales fueron diferentes y los actores participantes que lo hicieron diversos, mientras que en Brasil los actores más relevantes fueron, los sectores de la educación privada liderados por la Iglesia católica (a través del CNBB; ABESC y AEC) y el FORUM que agrupaba a los sectores promotores de la educación pública; en el caso argentino hubo una fuerte presencia de los partidos políticos en el proceso de deliberación junto con la Iglesia católica. Una diferencia fundamental siguiendo la bibliografía estudiada es que en Brasil los sectores docentes ligados al campo de la Educación tuvieron más presencia que en el caso de Argentina.
- Pero también es necesario decir que el marco de la transición a la democracia dio un marco institucional a procesos de deliberación previos en Brasil, mientras que en Argentina los procesos de deliberación se convocaron en democracia.
- En el caso argentino la convocatoria al CPN, se inicia en el marco de la "Primavera democrática" y si bien fue una política innovadora que convocó a la deliberación y al debate, el desarrollo de las deliberaciones tuvo como característica la reedición de viejos debates (Enseñanza de la religión, Principio de subsidiariedad, etc.) a la par que dicho desarrollo estuvo atravesado por los acontecimientos y problemas estructurales y al desgaste de un gobierno que en la Asamblea de Embalse se limitó a frenar las posiciones más extremas del actor mejor preparado para esta política, la Iglesia Católica. La mayoría de las conclusiones no tuvieron consenso unánime. Sino que en la mayoría hay dictámenes por mayoría y minoría. En el caso de Brasil, a pesar de la movilización de los sectores en defensa de la educación pública hubo mayor efectividad por parte del FENEN en plasmar los principios que propugnaban.
- Como vimos, a partir de la bibliografía trabajada, en ambos procesos la fuerte capacidad de lobby y organización de la Educación Privada liderada por la Iglesia Católica permitió aprovechar la coyuntura y consolidar sus intereses. Los cuales se plasmaron en la Constitución en el caso de Brasil y en muchas de las conclusiones por mayoría del Congreso Pedagógico Nacional en el caso de Argentina. Aquí vale preguntarse acerca de la persistencia de los canales corporativos y semi-corporativos en la capacidad de influir. Es decir, cómo aspectos y modalidades de la MEC pervivieron, a pesar del cambio en las formas y en los mecanismos de las políticas estatales.

Para finalizar, debemos decir que nos propusimos realizar un análisis comparativo de dos procesos que en lo estructural tuvieron muchas similitudes (Transición a la democracia en Latinoamérica, agotamiento de la matriz Estado Céntrica), sobre todo en lo relativo a repensar en esta coyuntura al sistema educativo en función de la necesidad de la democratización; y diferencias (Naturaleza y fines de las convocatorias a la deliberación sobre cuestiones educativas) pero nos interesaba fundamentalmente destacar de

que manera ambos procesos fueron cooptados por los sectores organizados de la educación privada (especialmente por la Iglesia católica) que promovieron y reafirmaron un rol del Estado en materia educativa de carácter subsidiario que permitió consolidar sus posiciones de cara a las reformas venideras en la neoliberal década del '90.

Fuentes

Constitución Federal de Brasil 1988. En www.legislacao.planalto.gov.br

Informe final de la Asamblea Pedagógica Nacional. Centro Nacional de Información Educativa Ed. Sudamericana e Inst. de Estudios y Acción Social. Bs. As. 1989.

Referencias Bibliográficas

AGUERRONDO, I. (1989). *Los aportes de los partidos políticos al Congreso Pedagógico*. En: DE LELLA y KROTSCH (comps.). (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Ed. Sudamericana. Instituto de Estudios y Acción Social.

BRASLAVSKY, C. (1984). La situación educativa heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico. *Aprendizaje hoy*, Anuario n.2, 19-41.

BRASLAVSKY, C., CUNHA, L. A., FILGUEIRA, C. y LEMEZ, R. (1989). *La educación en la transición democrática: los casos de Argentina, Brasil y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

CAVAROZZI, M. (1996). *El capitalismo político tardío en América Latina*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

----- (2006). *Autoritarismo y Democracia (1955-2006)*. Buenos Aires: Ed. Arie-I

COLLIER, D. (1991). *El método comparativo: dos décadas de cambios*. En: MORLINO, L. y SARTORI, G. La comparación en las ciencias sociales. Alianza Universidad.

CUNHA, L. (1989). *Educación, Estado y Democracia en Brasil*. San Pablo: Ed. Cortez.

DE LELLA, C. y KROTSCH, P. (comps.). (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Ed. Sudamericana e Instituto de Estudios y Acción Social.

DE VEDIA, M. (2005). *La Educación aún espera*. Buenos Aires: Eudeba.

DI STEFANO R. Y ZANATTA L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ed. Mondadori.

ECHENIQUE, M. (2003). *La Propuesta Educativa Neoliberal*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

FABRIS, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria ediciones.

KRAWCZYK N. A utopía da participação. A posição dos movimentos docentes na formulação da política educativa na Argentina. Tesis doctoral. Universidad Estadual de Campinas. Sao Paulo. Brasil. 1993. En: www.unicamp.br.

MARTINS, L. *La liberalización del gobierno autoritario de Brasil*. En: SCHMITTER, O'DONNELL Y WHITEHEAD. (1991). *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Paidós.

NARDACCHIONE, G. La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2000. e-I@tina. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 31, "8". Buenos Aires, abril-junio de 2010, pp. 21-47. En: <http://www.iealc.fsoc.uba.ar/>.

OSSANNA, E., AGENO, R. y ACHILLI, E. (2000). *Políticas educativas para la democratización*. Informe final de la Investigación en Taller de Educadores y Estudio Antropológico de la Escuela del CRICSO (Centro Rosario de investigaciones en ciencias sociales). Rosario: UNR.

- OSZLAK y O'DONNELL. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires. Mimeo-CEDES.
- OSZLAK, O. (1997). Estado y Sociedad ¿Nuevas reglas de juego? *Revista Reforma y Democracia*, CLAD, 9, Caracas.
- PAVIGLIANITI, N. (1989). *El Congreso Pedagógico, Testimonio y Reflexiones*. En: DE LELLA – KROTSCH (Comps.). Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas. Ed. Sudamericana. Instituto de Estudios y Acción Social.
- (1996). *La Ley Federal de Educación como transición entre dos ministerios, vertientes de una misma reconversión*. En: PAVIGLIANITI N., NOSIGLIA M. C. Y MARQUINA M. *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- PUIGGROS, A. (2006). *Que pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- 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.
- SARTORI, G (1984). *La Política. Lógica y método en las ciencias social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHEINVAR, E.(2007). El derecho a la Educación en Brasil. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en versión digital en <http://foro-latino.org>.
- SOUTHWELL, M. (2007). “*Con la democracia se come, se cura y se educa...*” *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática*. En: CAMOU,A., TORTTI, M.C. y VIGUERA, A. *La Argentina democrática: los años y los libros*. Bs. As.: Prometeo.
- VELEDA, C. (2010). *Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política pública y polarización social*. En: TORRADO, S.: *El Costo Social del ajuste. (Argentina 1976-2002)*. Buenos Aires: Ed. Edhasa. Tomo II.
- VIDAL D., GVIRTZ, S. y BICCAS M. (2011). *Las reformas educativas como objeto de investigación en Historia de la educación comparada en Brasil y Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000)*. En: ASCOLANI, A. y VIDAL, D. (coords.) *Reformas educativas en Brasil y en Argentina*. Buenos Aires, Ed. Biblos.

Fecha de recepción: 15/03/2014

Fecha de aceptación: 17/06/2014