

Capítulo 2

Instrumentos para el análisis de las políticas educativas

Laura Inés Rovelli

Introducción

A principios del nuevo siglo, el debate sobre el Estado, lo público y sus políticas vuelve en América Latina a un primer plano. Luego de la implementación de las reforma de corte neoliberal de las décadas de 1980 y 1990 en la región -centradas entre otros principios en el ajuste estructural, el privilegio de la orientación hacia el mercado y la degradación al sector público- comienza un nuevo ciclo donde el Estado recupera iniciativa en el plano de las ideas, las instituciones y las prácticas concretas aunque de manera disímil y compleja según los países¹. En la esfera educativa, logra consensuarse la necesidad de intervención estatal, mientras en las sociedades gana lugar el debate por sus sentidos (Twaites Rey, 2012).

Uno de los conceptos clave de la nueva orientación de las políticas es el del derecho a la educación, en tanto afirmación de potestades de los ciudadanos y responsabilidades y obligaciones por parte del Estado, ligada a una enseñanza pública, gratuita, incluyente y de calidad (Bentacur, 2011). A lo anterior, se suman las reivindicaciones por la ampliación de derechos de nueva generación y otros clásicos. Entre los primeros, se encuentra el reconocimiento a la diversidad cultural en toda su extensión y de los distintos contextos sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los segundos, destaca la histórica demanda de expansión de la matrícula y acceso a los distintos niveles, en particular a través de la extensión del ciclo preescolar, la universalización de la educación básica y secundaria o media y la expansión y formalización de la educación para adultos. La idea de igualdad educativa comprende el acceso pero ahora también la permanencia, revinculación y terminalidad de los estudios. Mientras sobresale la complementación de políticas universales con acciones afirmativas dirigidas a los grupos vulnerables, articuladas con políticas sociales que favorezcan la inclusión. Paralelamente, vuelve a cobrar protagonismo la vinculación entre la formación técnica y el trabajo y emerge con fuerza el papel clave de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. El financiamiento educativo tiende a incrementarse con un protagonismo mayor del Estado, al tiempo que se debaten y fijan metas de inversión.

¹ Al respecto, véase el capítulo 1 de Claudio Suasnábar “Los ciclos de reforma en América Latina” en este volumen.

Finalmente, existen algunas continuidades con las políticas de evaluación del período anterior aunque en ciertos casos se busca complementarlas con espacios societales más participativos.

Más allá de los avances registrados quedan pendientes varios desafíos a los que, en el contexto actual, se suma la incertidumbre del panorama político-económico mundial, los péndulos en la política latinoamericana, la desaceleración de las economías y su incidencia en las políticas públicas del área. Si bien todavía no se vislumbran nítidamente las directrices de una nueva agenda, la crisis del posneoliberalismo y el ascenso de gobiernos de las llamadas “nuevas derechas” en la región comienzan a cuestionar y desmontar algunas de las directrices anteriores. Con todo, cabe preguntarse por las capacidades de las estructuras estatales para desplegar dinámicas políticas con orientaciones diversas, en el marco de nuevos y viejos dispositivos de regulación de la educación.

El presente artículo invita a reflexionar sobre la relación entre Estado y educación, la política educativa como política pública, los enfoques teóricos y los antecedentes locales para su abordaje, los ciclos y las dimensiones para su análisis y los estilos de políticas, como parte de los cambios recientes y las continuidades en las formas de gobierno y regulación del sistema educativo nacional. En adelante, abordaremos estas dimensiones a fin de contribuir al análisis de políticas educativas recientes en la Argentina.

Estado, gobernanza y educación

Cada una de las nociones teóricas del Estado conlleva una manera particular de comprender a la sociedad y al poder político, lo que adquiere implicancias tanto en el análisis como en el recorte de la dinámica social que se pretenda estudiar. Si bien los distintos enfoques interpretativos sobre la naturaleza del Estado capitalista actual delimitan un espacio de dominación territorialmente acotado, todavía resultan insuficiente para comprender su funcionamiento (Twaites Rey, 2012). De allí que resulte necesario dilucidar en un tiempo y espacio concretos las distintas expresiones que asumen los Estados nacionales particulares, en tanto expresión de relaciones de fuerza que condicionan su materialidad e inciden en las políticas, relaciones y prácticas que se articulan.

Desde esta perspectiva, en las últimas décadas, el Estado se ha ido adaptando a su entorno desde un triple descentramiento: hacia arriba, abajo y afuera (Pierre y Peters, 2006). En primer lugar, el descentramiento hacia arriba ocurre a través de la conformación de espacios supranacionales de toma de decisión o bien de elaboración de lineamientos y propuestas de políticas. En la esfera educativa destacan, entre otros, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y sus organismos asociados de cooperación, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En el plano regional, sobresale el Programa de Desarrollo del Sector Educativo del Mercosur. Sin embargo, éstas como otras instancias no implican necesariamente la existencia de una

autoridad o gobierno supranacional. A lo anterior, se suman las propuestas, incentivos de financiamiento e investigaciones patrocinadas desde los organismos multilaterales de crédito, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y de las organizaciones de estados, como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Los lineamientos impulsados por este conjunto de organismos asumen un papel clave en la definición de prioridades de las agendas educativas supranacionales, cuya difusión en el plano nacional es favorecida por la circulación de tecnócratas y expertos, las acciones de activistas y la búsqueda por parte de los líderes políticos de nuevos modelos educativos. No obstante, investigaciones recientes destacan lo intrincado y complejo de su implementación en ámbitos locales (Resnik, 2016).

En segundo lugar, en el descentramiento hacia abajo tiene lugar una descentralización de poder hacia las organizaciones locales y los organismos seccionales. De esta manera, se transfieren competencias tradicionalmente propias de los gobiernos nacionales hacia estos organismos y se promueven nuevas relaciones dentro del aparato estatal como resultado de una redistribución del poder y reasignación de los recursos a través de diversas modalidades de elaboración y ejecución del presupuesto del Estado, del diseño y ejecución de políticas sectoriales y de la administración territorial, etc. Al respecto, a fines de 1980 y principios de 1990, varios países de América Latina como Brasil, Chile, Colombia, México, Venezuela y Argentina desplegaron políticas de descentralización del sector educativo a través de la transferencia de recursos financieros y de responsabilidad política a los gobiernos municipales y/o provinciales². De acuerdo a Kaufman y Nelson (2005), tanto los intereses y las capacidades de los gobiernos municipales y estatales, como el nivel de apoyo, seguimiento y financiamiento por parte del gobierno central incidieron en la implementación de la descentralización y sus alcances en las escuelas.

En tercer lugar, el descentramiento del Estado hacia afuera se configura por medio de la vinculación con actores no estatales como organizaciones no gubernamentales (ONG), empresas privadas, fundaciones, etc. Este fenómeno puede rastrearse en la década de 1960 en adelante, como resultado de la emergencia y proliferación de diversos movimientos sociales. Sin embargo, desde 1980 y con mayor énfasis en los años de 1990, la propagación de la doctrina de la Nueva Gestión Pública (NGP)³ en varios países latinoamericanos profundiza estos procesos y suma nuevos actores. En el campo educativo argentino, ese período marca la proliferación de fundaciones y centros financiados por grupos empresariales que producen conocimiento e intervienen en problemáticas específicas del área. Estas

² Sobre los efectos de la descentralización en el financiamiento educativo, véase el capítulo de Gustavo Gallo "La relación Nación – Jurisdicción en el financiamiento del sistema educativo. ¿Cómo influye la política nacional en los salarios?" en este volumen.

³ La "Nueva Gestión/Gerencia Pública" (*New Public Management*) refiere a la transformación del aparato estatal en su conjunto y a la "hechura" de las políticas públicas. Supone el pasaje desde un paradigma tradicional (weberiano) hacia otro basado en un enfoque gerencial o posburocrático que redefine la idea misma de gobierno en términos de eficacia, efectividad y calidad. Sus postulados aspiran a la reducción de las estructuras jerárquicas; la descentralización de las decisiones y los recursos; la reducción de la excesiva división del trabajo; la integración de metas al cumplimiento de reglas y legislaciones; la incorporación de la "externalización" de las funciones públicas a través de organizaciones privadas y sociales; la orientación hacia un ciudadano usuario y la introducción de sistemas de información y medición o evaluación del desempeño (Cfr. Aguilar Villanueva, 2007: 319-320).

agencias encarnan nuevos tipos de *think tanks*, más ligados a los centros de estudio y gestión, presentan configuraciones institucionales diversas y complejas, obtienen financiamiento de distintas fuentes y poseen orientaciones políticas e ideológicas heterogéneas y en algunos casos, se inclinan al fortalecimiento de las capacidades de la sociedad civil (Simón y Palamidessi, 2007). Así, determinadas organizaciones de la sociedad civil y fundaciones educativas cobran mayor protagonismo en la elaboración de la agenda educativa, en su implementación a través del monitoreo de experiencias en instituciones como también en su evaluación, a través de su involucramiento en debates y/o espacios públicos.

Retomando el análisis, este descentramiento no supone necesariamente un debilitamiento del estado nacional en beneficio de actores locales, sino que puede ser interpretado en términos de las capacidades estatales y la modalidad de toma de decisión más adecuada, para tomar en cuenta preocupaciones locales y optimizar el gasto público (Pierre y Peters, 2000). En este sentido, “la descentralización no significa, de por sí, menos Estado (...) sino que depende de los mecanismos de coordinación existentes” (Fontaine, 2015, 66). De allí que este triple descentramiento resulte en nuevos estilos de gobernar, estrechamente vinculados con las capacidades estatales, antes que un giro lineal y categórico en la asignación del poder.

La gobernanza, por su parte, refiere a una forma de regulación de las relaciones entre actores políticos, sociales, económicos en el ámbito de la acción pública. Así, pueden identificarse “estilos de políticas” y “modelos de gobernanza”, como resultado de los intercambios entre distintos actores públicos y privados y de la orientación de sus actividades en pos de regular a la sociedad (Fontaine, 2015). Al respecto, en el ámbito educativo, varios autores observan la proliferación en los últimos años de un nuevo modelo de gobernanza de carácter “híbrido”, donde actores estatales, empresariales y de la sociedad civil (organizaciones no gubernamentales y fundaciones) configuran un modelo tri-sectorial de toma de decisión (Resnik, 2017).

La política educativa como política pública

La definición de las políticas públicas como objeto de estudio remite a dos fuentes de sentido distintos. En un primer caso aluden, según Fontaine (2015), a todo lo que produce el Estado a través de las Constituciones nacionales, las leyes y/o los programas concretos de gobierno y resulta su uso más común por parte de políticos y gestores. En un nivel macro-teórico de análisis, ante ciertos derechos y/o necesidades, una política pública particular expresaría una respuesta a demandas implícitas o explícitas. Sin embargo, este planteo tiende a ubicar a las políticas como variables independientes de la sociedad, la política o la economía de un país (Fontaine, 2015:23). Desde esta perspectiva, se parte de un problema más general, como la pobreza, la desigualdad, etc., y se estudia a la política no en términos de un problema en sí mismo sino en tanto respuesta a estas cuestiones socialmente problematizadas. Son

tratadas, entonces, como telón de fondo de un dilema más amplio sin profundizar en sus rasgos sustantivos, procedimentales, temporales -en referencia a un ciclo de política- y/o temáticos –en el marco de cuestiones sectoriales e instrumentales.

Desde un segundo enfoque anclado en un nivel intermedio de teorización, las políticas públicas pueden ser analizadas desde un plano de mayor complejidad, en tanto variables dependientes. Es decir, se reconoce la existencia de aspectos intrínsecos a las políticas, que se expresan a un determinado ritmo, a través de ciertos instrumentos y donde intervienen diversidad de actores, intereses y racionalidades en juego. Se encuentran, además, situadas en un tiempo histórico específico y dialogan con otras políticas sectoriales. De acuerdo a Fontaine, “una política es el producto de un sistema institucional existente, de un equilibrio entre los actores sociales, económicos y políticos, de las políticas anteriores y de la capacidad financiera del Estado” (2015, 28).

Algunos autores identifican a las políticas públicas con la resolución de problemas (Lasswell, 1970). En particular, desde la investigación educativa, ciertos estudios consideran que una política educativa específica se orienta a un curso de acción concreto, llevado a cabo por alguna autoridad con competencias educativas, destinada a resolver un problema determinado (Pedró y Puig, 1999). Es decir, “una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad pública (investida de poder público y legitimidad gubernamental) en el sector educativo” (Pedró y Puig, 1999, 22-23). No obstante, estos planteos resultan algo reduccionistas al limitar el rol del Estado a un papel regulador o de coordinación entre las distintas partes e intereses y también al asimilarlas a hechos concretos y objetivos.

Otros estudiosos entienden que existe una política educativa, “en la medida en que las decisiones de gobierno adoptan ciertas regularidades y siguen una orientación general determinada por las personas autorizadas para decidir” (Acuña y Leiras, 2005, 16). Sin embargo, asimilar a las políticas públicas como aquello que decide hacer o no hacer un gobierno también resulta insuficiente, dado que éste difícilmente tenga un papel excepcional y excluyente en su definición. En términos de Muller (2000), la representación política, en tanto insumo del gobierno, es sólo una dimensión posible para comprender las decisiones de políticas públicas, mientras que otras dimensiones como los productos y resultados cobran particular interés. A la vez, una política pública no logra reflejar cabalmente la orientación y las formas de las actividades gubernamentales. Por otra parte, no toda acción estatal es una política pública ni tampoco una política pública se resume en la acción del Estado (Fontaine, 2015). Al respecto, la no decisión, ausencia de reconocimiento y/o priorización de demandas sociales concretas por parte del gobierno, sin bien puede entenderse como un mecanismo de deslegitimación de dicha cuestión en la agenda pública, no constituye una política pública.

En cambio, el enfoque de las políticas como variables dependientes entiende su abordaje como una “construcción de la investigación” (Muller, 2006, 53), donde el objeto de estudio constituye un fenómeno social y político determinado, cambiante socialmente, configurado en términos analíticos y empíricamente situado (Fontaine, 2015). De allí que las políticas públicas adolezcan de cierta pretensión cabal de racionalidad por lo que no resultan

“la mejor solución” ni tampoco son en sí mismas eficientes o ineficientes, exitosas o fallidas (Lahera Parada, 2004). En efecto, no cabría esperar de las políticas educativas soluciones óptimas sino un espectro de acciones posibles (Chiroleu, 2012). Por el contrario, requieren ser exploradas a partir de la definición de ciertas variables y propósitos, como también ser desagregadas en sus componentes y momentos específicos.

Al centrarnos en esta perspectiva, podemos avanzar en discriminar lo específicamente político, de la política y las políticas. Según Schemeil (2010), el primer término refiere a la vida pública de una comunidad o territorio, el segundo apunta a la generación, intercambio y discusión de ideas y cosmovisiones de los individuos de esa comunidad, mientras que el tercero se orienta a las actividades concretas a través de las que se ejerce autoridad en esa comunidad. En la lengua inglesa esta distinción es más clara porque se corresponde con términos distintos: *politics* (la política), *polity* (lo político), *policy* (política pública) (Aguilar Villanueva, 2004, Fontaine, 2015, Chiroleu, 2012). En el campo educativo, la Política Educativa (*Educational Policy*) es la reflexión teórica sobre las políticas educativas (*educational policies*), mientras que *politics* refiere a la política coyuntural del día a día (Pedró y Puig, 1999).

Enfoques teóricos y antecedentes locales en el abordaje de las políticas educativas

Al menos tres enfoques teóricos, desde distintas corrientes disciplinares como la historia, sociología, ciencia política, economía y antropología dominan el campo de los estudios de políticas públicas en la actualidad: el racionalismo, el cognitivismo y el neoinstitucionalismo.

El primero analiza los fenómenos sociales como resultado de conductas orientadas por una racionalidad instrumental en términos weberianos e intenta fundamentar empíricamente y de manera deductiva sus afirmaciones. Entre las teorías que emergen con posterioridad a la revolución conductista, la que multiplica los estudios que abogan en métodos cuantitativos para explicar conductas individuales y colectivas, destacan las de la elección racional y la elección pública. En el campo de la política educativa, el uso de distintas vertientes de los enfoques racionalistas es frecuente en algunas investigaciones sobre la elección de instituciones educativas por parte de diferentes públicos como en las pesquisas sobre sectores sociales y oportunidades educativas. Asimismo, la escuela de la elección pública influencia varios de los estudios sobre burocracias educativas.

Los enfoques cognitivistas que surgen en la década de 1980 le otorgan relevancia a las ideas y los aprendizajes en el proceso de políticas públicas, en el contexto institucional y en el proceso político. De esta corriente se desprende la teoría crítica que señala que no todos los actores tienen el mismo nivel de influencia en la orientación de las políticas, las capacidades para expresar su opinión sobre sus resultados y dentro de un gobierno todos tienen el mismo poder para direccionar la política (Fontaine, 2015). Dentro de un amplio espectro de corrientes

y autores destacan los trabajos de Stephen Ball sobre los discursos y los textos en el abordaje de los estudios culturales de las políticas educativas (Ball, 2015).

Finalmente, en las últimas décadas, desde distintas disciplinas científicas, el llamado nuevo institucionalismo sienta las bases para el redescubrimiento de las instituciones. Si el “viejo” institucionalismo analizaba las instituciones en tanto estructuras objetivas independientes de la acción humana, el “nuevo” considera que las reglas y procedimientos elaborados por los individuos constituyen los pilares centrales de las instituciones (Meyer y Rowan, 2006). Luego, “las instituciones resultan ‘depósitos’ de esquemas cognitivos aceptados que moldean la comprensión que los individuos tienen del mundo en el que viven a la vez que proveen “guiones” para orientar sus acciones” (Ibíd.: 6)⁴. En el universo de la educación, las primeras corrientes institucionalistas surgen en los Estados Unidos a fines de los años setenta y principios de los ochenta y caracterizan al sistema educativo como “débilmente acoplado”, en virtud de la asociación que establecen entre la estructura formal y el sostenimiento de legitimidad en la sociedad (Meyer & Rowan, 2006). El cambio institucional gira en torno de un fuerte isomorfismo de las formas educativas, por lo que las instituciones permanecen cautivas del variado conjunto de demandas sociales.

El anterior recorrido panorámico y sucinto por distintas perspectivas teóricas ofrece distintos planteamientos, interrogantes y derroteros para analizar los procesos de construcción de las políticas públicas en general y las educativas en particular. Si bien todos ellos comparten la idea de concebir a las políticas como construcciones sociales atribuibles al accionar y volición de los sujetos proponen, a la vez, matices y diferencias. Algunos marcos analíticos hacen especial hincapié en los condicionamientos endógenos a los estados nacionales mientras otros exploran las constricciones de origen internacional y global en las políticas. Otros enfoques enfatizan las dimensiones estructurales y culturales a lo largo de procesos históricos de larga duración mientras que distintos estudios destacan el papel de los sujetos, los intereses y las coyunturas (Betancur, 2008).

En la Argentina, el campo de estudio de la política educativa reconoce cuatro grandes tradiciones, las que en diferentes momentos históricos contribuyen a configurarlo. La primera refiere al temprano análisis de la normativa legal que la regula (Suasnábar y Palamidessi, 2007). Luego, en los años de 60, el auge del desarrollismo y de las teorías del capital humano asimila a la política educativa con el planeamiento educativo (Suasnábar, 2004). Así, el auge de las Ciencias Sociales contribuye a organizar -en torno a las políticas y estrategias de planificación social y al consenso democrático- lo que algunos autores denominaron “segunda etapa de la modernidad”, en consonancia con el actor dominante en ese tiempo: el estado nacional. En ese marco, la educación es concebida como una de las variables fundamentales de la modernización. Así, distintas agencias internacionales, gobiernos, partidos políticos y organizaciones civiles equiparan

⁴ Tanto el nuevo institucionalismo como el clásico coinciden en su rechazo de la racionalidad de los individuos, entendidos como seres que conscientemente podrían construir y manipular organizaciones para llevar a cabo fines explícitamente establecidos. No obstante, el primero prioriza los procesos de legitimidad, las reglas y la relación con el entorno, mientras que el tradicional hace mayor hincapié en el carácter normativo de los procesos políticos, en la dimensión formal y en los valores en tanto principales variables explicativas del cambio institucional (de la Garza Toledo, 2006).

a la educación con el usufructo de cualquier otro tipo de capital y en esa línea, susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad. Con ello, contribuyen a fomentar el "giro cuantitativo" de la investigación social, a partir de la demanda de estudios basados en análisis de los costos-beneficios de las políticas en distintos sistemas de financiamiento.

A comienzos de la década de 1970, la difusión de los trabajos sociológicos de los llamados críticos reproductivistas cuestiona el enfoque anterior, al que le atribuyeron cierto sesgo economicista y de causalidad lineal (Suasnábar y Palamidessi, 2007). Uno de los aportes más importante de esas corrientes gira en torno del concepto de "autonomía relativa", el parte de considerar a los sistemas educativos como construcciones históricas donde convergen, no sin conflicto, los condicionantes estructurales (sociales, políticos y económicos) y las acciones de los diferentes sujetos sociales (Ibíd.). Los largos años de gobiernos militares consolidan tendencias burocratizantes y autoritarias en la administración y gestión del sistema en paralelo al deterioro de su función pedagógica, lo que resulta en un pérdida de calidad y relevancia de los conocimientos impartidos (Suasnábar y Rovelli, 2010). Las políticas de desfinanciamiento que acompañan en general los ciclos de estos regímenes, en un contexto donde la educación siguió en expansión, termina por agudizar el diagnóstico sobre una crisis estructural del sistema (Braslavsky, 1985). En ese escenario, a partir de la transición democrática de los años 80, el campo experimenta una significativa renovación teórica que procura articular los debates político-educativos con la producción reciente de la sociología política y la ciencia política (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2003).

A partir de los años noventa, de la mano de las reformas educativas globales de cuño neoliberal, la producción de conocimiento en materia de políticas educativas asume un carácter más disperso y heterogéneo. A la proliferación del conocimiento especializado proveniente de organismos internacionales, agencias, profesionales y grupos diversos a través de la elaboración estudios, informes, planes, etc., se suman los aportes a la gestión educativa de los intelectuales reformistas locales, verdaderos hacedores y legitimadores de las políticas públicas del período (Suasnábar y Palamidessi, 2007). Lo anterior complejiza la configuración del campo educativo, al multiplicarse los interjuegos entre un amplio espectro de actores con procedencias, identidades, objetivos y articulaciones más difusas y volátiles que en el pasado aunque decididamente más estrechas con la política y el mercado. La redefinición de las reglas de juego entre el Estado y sociedad civil conlleva una reestructuración profunda del conjunto del sistema educativo (Tiramonti y Suasnábar, 2000).

Tales transformaciones modifican el patrón clásico de desarrollo educativo y las modalidades de regulación y gobierno que habían estructurado al sistema desde sus orígenes, a pesar de a las distintas reformas y cambios coyunturales. En ese sentido, se despliega una estrategia de reposicionamiento del estado nacional en la escena político-educativa y otra de reforma del sistema, al introducir nuevas modalidades de regulación y gestión direccionadas hacia la concertación de políticas y la conformación de un dispositivo de información y evaluación educativa, que introduce un nuevo universo de valores y criterios provenientes de la cultura organizacional. Como contrapunto, diversas líneas de investigación realizan especial hincapié en

aquellos años en las dificultades de la transferencia e implementación de políticas educativas estandarizadas aunque diseñadas para otros escenarios, culturas y problemáticas educativas, como acerca de su incidencia –fundamentalmente en el caso Argentino- sobre la ampliación de la brecha de desigualdad y fragmentación educativa (Tiramonti, 2001; Rivas, 2004).

Por otra parte, receptores de la obra de Michel Foucault, los estudios sobre gubernamentalidad aportan una perspectiva interesante respecto de la problemática del gobierno en las sociedades liberales avanzadas, al describir la emergencia de nuevas tecnologías de control cuyo foco está puesto en la construcción de subjetividades (Foucault, 2001; Hunter, 1998). Estas perspectivas teóricas junto a muchas otras que abrevan en la misma línea, desentrañan diferentes niveles de análisis donde se despliegan las relaciones entre sistema educativo, sistema de poder y dominación y producción de subjetividades (Giovine, 2001).

En los últimos, revisiones recientes de la literatura sobre política educativa en América Latina llaman a fortalecer teóricamente al campo, distanciándolo de cierto uso laxo y onniabarcativo de sus categorías (Flores Crespo, 2011). Algunos trabajos rescatan como insumo teórico fundamental para el estudio de la Política Educativa no sólo el abordaje más tradicional desde el macro ambiente político (politics) sino también otros enfoques vinculados con el proceso de las políticas (policy), la formación de agendas, la implementación de políticas, el modelo por etapas, las transferencias de políticas, las ventanas de oportunidades, etc.

Ciclos y dimensiones para el análisis de las políticas educativas

Sin pretender ser exhaustivos en los múltiples enfoques y posibles abordajes de análisis de una política educativa, en la presente sección planteamos algunas de las principales ciclos, dimensiones e instrumentos a considerar en su de estudio.

Al seleccionar un tema de política educativa como objeto de estudio conviene delimitar, con fines heurísticos dado que en empíricamente difícilmente encontremos estas demarcaciones así definidas y menos aún siguiendo un ciclo secuencial, una etapa del ciclo de la política. A pesar de la propia segmentación del campo de estudio, donde proliferan las sub-especializaciones, existe cierto consenso en señalar tres momentos o ciclos de las políticas: la formulación y elaboración de la agenda; la implementación y la evaluación.

En la etapa inicial de una política, interesa explorar cómo ésta se elabora y de dónde y quiénes procede una decisión que logra imponerse como legítima/idónea. En el campo educativo, la elección de una política educativa sobre otra es el resultado de procesos políticos, donde se seleccionan los asuntos que ingresan en la agenda del gobierno educativo, los que representan y a la vez excluyen las preferencias de ciertos actores (Acuña y Leiras, 2005). De acuerdo a John Kingdom (1995), uno de los principales teóricos de la formulación y elaboración

de la agenda, la definición de un problema de política no se corresponde con su emergencia o relevancia social sino que emerge de un proceso de interacción entre múltiples actores (estatales y no estatales), quienes poseen determinada cosmovisión acerca de dicha cuestión y arriban o no a una decisión consensuada.

Los primeros aportes sobre el proceso de elaboración de la agenda, destacan que si la jerarquización de los problemas surge de procesos políticos y negociaciones partidarias, adopta una dinámica de arriba hacia abajo (*top-down*). Mientras que si los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación, etc.) cobran mayor incidencia en la selección de los problemas y en la negociación con el gobierno y/o el poder legislativo, se trata de un proceso de abajo hacia arriba (*bottom-up*). Por su parte, la profesionalización del activismo político y la capacidad de organización e influencia sobre la necesidad de incluir un problema en la agenda de un gobierno sitúa a los “emprendedores políticos” y expertos en el centro de estos procesos (Fontaine, 2015). Al mismo tiempo, la opinión pública y la incidencia que los medios masivos de comunicación ejercen sobre ella moldea las decisiones de actores estatales y no estatales.

Cabe señalar que la instancia de formulación de política incluye tanto el diseño como el proceso de toma de decisión y allí lejos de adoptarse una medida de carácter racional e instrumental cobra mayor relevancia la naturaleza, las interacciones y papel de los actores inmersos en dicho proceso. En ese sentido, para explicar la formulación de la agenda del gobierno educativo, Acuña y Leiras recomiendan indagar tanto las instituciones políticas del gobierno educativo, que fija reglas y regulan la distribución del poder, como las estrategias de los de actores implicados, influenciadas por sus “percepciones, intereses y capacidades” (2005,16).

En segundo lugar, el ciclo de implementación de la política apunta a desentrañar la complejidad de la acción colectiva a fin de comprender el derrotero o los resultados de una decisión. El enfoque rescata los diversos posicionamientos, perspectivas e intereses de los actores involucrados en este proceso desde varios niveles de toma de decisión: el de las agencias (federales, provinciales, locales) y el de los actores estatales, sociales y económicos (Gvirtz, 2010), como también las interacciones no sólo entre ellos sino también al interior de cada una de estas esferas (Fontaine, 2015). En particular, los aportes de Pressman y Wildasky (1998) echan luz sobre la heterogeneidad de perspectivas y objetivos de los actores y a la vez, sobre los sentidos y temporalidades que le asignan a la acción. Desde este enfoque, la preocupación por la naturaleza de la decisión de política es desplazada por la centralidad que adquieren los participantes en dicho proceso. De acuerdo a Fontaine (2015), lo anterior adquiere implicancias metodológicas dado que el estudio de implementación requiere de un proceso interpretativo de los intereses y racionalidades en juego de los actores semejante al proceso de toma de decisión. Para Acuña y Leiras, es necesario comprender también de qué manera las instituciones o los incentivos inciden sobre los actores, dado que “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” (2005, 16).

Desde estas perspectivas, adquieren relevancia tanto los posibles desdoblamientos como también los efectos inesperados de la decisión (fallas, vacancias, giros, mutaciones). El primer fenómeno remite a que en el curso de de implementación de una política un mayor conocimiento o nivel de especificidad sobre el problema a resolver resulta en una ampliación y proliferación de las problemáticas a tratar. El segundo aspecto apunta al corazón del análisis de la implementación, donde antes de describir a la política como un proceso lineal se busca comprender sus derroteros, reformulaciones y cambios.

Finalmente, a partir de las reformas neoliberales de la década de 1990 y del auge de la nueva gestión pública, la evaluación de políticas prioriza la estimación de su impacto en el marco de la expansión de las auditorías de gestión. De acuerdo a Acuña y Leiras (2005), en el marco de las reformas educativas de 1990, se configuran sistemas nacionales de evaluación en muchos países de la región a partir de la creación de dispositivos extraordinarios. Basados en instrumentos y aparatos de evaluación externa, centran la atención en la aplicación de pruebas estandarizadas y la difusión pública de resultados, antes que en reformas o reordenamientos de los mecanismos de evaluación existentes y de la cultura y tradición propia de los sistemas. A su vez, la utilización de conocimiento como fundamento de las políticas educativas resulta algo problemática y fragmentada dada la existencia de un universo de evaluación distinto pero al mismo tiempo concurrente con el de la investigación educativa que produce “saberes de estado” en el administración de la educación (Van Zanten, 2011).

En líneas generales, las evaluaciones de políticas más frecuentes giran en torno al objeto y su ámbito de implementación, mientras que las ex-post raramente son asumidas. Dada la dificultad de escindir los tiempos de la política de los de la evaluación, en general el objetivo de la evaluación se traslada a la evaluación de las organizaciones y los programas específicos, en el escenario de la proliferación de programas internacionales de cooperación y su respectiva rendición de cuentas. En particular, Acuña y Leiras (2005, 9) destacan la “invasión” de programas en los Ministerios de Educación, los que forman parte de los planes de reforma educativa durante la década de 1990. Esta proliferación de estudios, a su vez, se enfrenta con una reducida creencia por parte de los actores del sistema educativo en el papel de los conocimientos provenientes de las evaluaciones y estadísticas como insumo y/o apoyo para la elaboración de políticas (Van Zanten, 2011)

No obstante, corresponde señalar que si bien la evaluación de programas resulta un insumo interesante para la toma de decisión no puede asimilarse a la evaluación de políticas públicas educativas. Por su parte, el ámbito de evaluación nos lleva a focalizar el estudio en los procesos y/o en los resultados. En el primer caso, la evaluación puede formar parte del proceso de la política y busca explicarlo en su contexto y a través de las formas de interacción y percepciones de los públicos. Mientras que la evaluación del impacto refiere a las consecuencias y efectos de las políticas, lo que depende estrechamente de cómo fue formulado el problema y cambia en virtud de quién asume los resultados. De todas formas,

conviene recordar que no existe una relación lineal y causal entre la medida y sus resultados sino que deben considerarse una serie de mediaciones.

En suma, los ciclos de las políticas -entendidos como construcciones típico-ideales- contribuyen a delimitar un momento o nivel de análisis y se complementan con la selección de otras posibles dimensiones de estudio. En adelante, desarrollamos algunas de ellas y su particular incidencia en las políticas educativas.

Como parte del desarrollo de un Programa de Investigación sobre los Sistemas Educativos en América Latina, Acuña y Leiras (2005, 15) proponen un abordaje de los sistemas entendidos como “un núcleo que reúne y relaciona actores e instituciones” y que incluye a todos sus niveles como también a las organizaciones que inciden en su gobierno. Así, aportan interesantes herramientas analíticas para comprender las mediaciones y los condicionamientos donde interactúan las políticas educativas. Para ello, identifican cinco subsistemas que consideran tienen mayor influencia en la orientación y sentido de las políticas públicas en general y educativas en particular: el de gobierno, información y evaluación, financiamiento, currículum y prácticas pedagógicas y recursos humanos y provisión de servicios.

En relación con el subsistema de gobierno del sistema educativo, Acuña y Leiras lo definen como el “conjunto de instituciones y actores que estructuran la toma de decisiones obligatorias para las organizaciones e individuos que componen el sistema” (2005, 15-16). En ese ámbito, destacan la necesidad de diferencias distintos niveles de autoridad en la definición de una política educativa: sectoriales, nacionales, regionales, municipales y departamentales, responsables de gobierno, agentes gubernamentales y actores colectivos, entre otros. Por su parte, el subsistema de información y evaluación refiere a la promoción en los últimos décadas de la producción de conocimiento sobre el sistema, desde las llamadas estadísticas educativas y a la evaluación de la calidad. Sobre este último punto, interesa analizar sus objetivos y propósitos, modo de construcción, actores participantes, uso de los resultados y vinculación con procesos de definición de políticas.

El abordaje del subsistema de financiamiento se centra en indagar la magnitud, modalidad y orientación de gasto educativo en una sociedad, los actores involucrados en la toma de decisiones, los recursos y fuentes de financiamiento y los alcances de su distribución hacia el sector público y privado. Paralelamente, otros aspectos deben ser considerados para la evaluación de este subsistema como el tipo de organización política de carácter federal o unitario, el grado de descentralización de la provisión de servicios educativos, la relación entre las erogaciones y los recursos propios jurisdiccionales y el desarrollo y distribución productiva regional.

Con respecto al subsistema de currículum y prácticas pedagógicas, la propuesta se dirige a analizar “el conjunto de actores, normas y recursos del sistema que afectan las prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas” (Ibíd, p. 43). Sobresale en esta dimensión el interés por explorar en qué medida y de qué manera el sistema educativo a través de sus políticas favorece u obstruye las prácticas cotidianas y estrategias educativas en las escuelas. Finalmente, y a pesar de su dispersión y complejidad, los autores plantean analizar el

subsistema de recursos humanos y provisión de servicios a partir de tres variables. En primer lugar, el tipo de reclutamiento influenciado por la oferta de formación y las necesidades de expansión del sistema educativo; luego, la configuración de la carrera docente y el desarrollo profesional (ingreso, promoción, escala salarial, egreso), las condiciones laborales y las características de la administración/gestión de recursos humanos

En ese marco, Acuña y Leiras (2005) rescatan dos dimensiones clave en el análisis de las políticas educativas: los actores y las instituciones. En relación con los primeros, el estudio de los actores supone indagar sus intereses, recursos e ideas/ideología⁵. Los actores pueden ser individuales o colectivos pero deben contar con cierta capacidad de organización y acción estratégica. Así, encontramos a actores estatales, como los representantes políticos, tomadores de decisión y gestores; a las organizaciones sociales que representan a docentes, estudiantes, familias, etc. y también a otros actores del sistema educativo que pueden o no estar organizados los como directores y supervisores, las familias, etc. Todos ellos alcanzan influencia en los procesos de diseño, implementación y evaluación de políticas. En el caso de las instituciones, es posible definirlas como un conjunto de normas y reglas que estructuran los incentivos que inciden en el accionar de los actores (Leiras y Acuña, 2005). A su vez, las instituciones pueden ser formales como las organizaciones o no formales, como por ejemplo las reglas escritas o consuetudinarias, tradiciones, acciones basadas en creencias y/o valores (Fontaine, 2015). Abordar a las instituciones supone indagar un espectro heterogéneo e incluso contradictorio de objetivos e intereses que alcanzan su institucionalización a través de un complejo entramado de relaciones de poder, tanto hacia su interior como con el ambiente. Se trata, en definitiva, de un espacio colmado de valores contrapuestos, normas y costumbres orientado por distintas fuerzas que reconfiguran formas de solidaridad e integración.

Estilos de políticas

De la manera en que un gobierno procura intervenir en la realidad social junto con una conglomerado de contingencias internas emergen distintos estilos de políticas (Pierre y Peters, 2000). En el plano de la institucionalidad, las políticas pueden adoptar un estilo centralizado; descentralizado o multinivel o en redes en virtud del papel del Estado, las organizaciones sociales y el mercado, en particular en la fase de implementación. En las primeras predomina un rol dirigista por parte del Estado, las segundas apuntan a modelos de gobernanza descentralizados, orientados hacia la activación de recursos, al compromiso con la demandas específicas de la población local o la participación a través de gobiernos locales y en las terceras existe una presencia más fuerte del mercado, a partir de las fusiones entre público y

⁵ Los intereses son moldeados por las instituciones y constituyen a la vez una manera de entender lo que motiva a los actores (Fontaine, 2015). Por su parte, los recursos pueden ser simbólicos (discursos), de movilización (organización y económicos), representación y negociación, entre otros mientras que las ideas/ideologías/representaciones aluden a cómo ciertos actores internalizan las normas, reglas y configuran ciertos marcos referenciales. De acuerdo a Acuña y Leiras, "la relación entre intereses y comportamiento está mediada por la ideología: los intereses orientan el comportamiento solamente si son reconocidos en el plano de su ideología o entendimiento" (2005, 19).

privado, la difusión de los principios de la nueva gestión pública o la autonomía de los organismos públicos (Fontaine, 2015).

A su vez, la participación de actores no estatales incide en la configuración estilos de implementación de políticas más tecnocráticos o bien participativos. Algunas políticas por su complejidad y especificidad, por ejemplo las de financiamiento educativo, necesitan *a priori* de conocimientos y datos expertos. Otras, en cambio, requieren una alta legitimidad social por lo que amplían la participación a distintos actores sociales. Este puede ser el caso de la elaboración de una nueva Ley de Educación que modifique la estructura y organización del sistema educativo. Entre ambos extremos, existe un terreno fértil para pensar y consensuar distintos estilos de participación en la elaboración e implementación de políticas. En las prácticas concretas debe reconocerse que también los actores sociales generan su propia experticia para participar e incidir en la orientación de políticas complejas, a la vez que las convocatorias a debates públicos más amplios sobre procesos educativos de reforma suelen estar “conducidos” o “limitados” por los tiempos políticos y de gestión.

Con respecto al estilo de financiamiento de las políticas, éste puede centrarse en una presencia estatal dominante, basado en la disponibilidad de las fuentes fiscales o bien acudir a un estilo de co-financiación mediante la ampliación de recursos a través de diversos aportantes como gobiernos locales, empresas, donaciones, etc.

En relación con la lógica de toma de decisiones, el estilo de política puede inclinarse hacia un modelo burocrático, donde se elaboran estrategias macro, el Estado “sabe”, se asignan recursos por la vía administrativa (Franco, 1996) o bien o por proyectos. En éste último caso, se despliegan ventanillas múltiples de acuerdo a una asignación competitiva de los recursos y los actores educativos elaboran sus propuestas. Cada una de estas lógicas muestra los extremos entre un estilo de regulación más rígido y otro más flexible de las políticas.

Tomando en consideración los propósitos y los actores involucrados, el estilo de una política educativa puede orientarse, a su vez, hacia la universalización o focalización. En el primer caso existe una oferta o un bien educativo homogéneo y disponible para una población general. Mientras que la focalización supone identificar y recortar temáticas, problemas, regiones y/o una población específica destinataria de la política mediante la identificación y fijación de criterios de prioridad.

Finalmente, cabe destacar que en los últimos años los estilos de política y las modalidades de regulación emergentes en el plano educativo tienden a romper con los clásicos compartimentos fijos y aislados de gestión exclusiva nacional-subnacional y público-privado, al promover cierta articulación horizontal de estos componentes. En efecto, sobresale en la configuración de la forma estatal un carácter más “trasversal” (Oszlak, 2001) que cruza distintas instancias y/o niveles jurisdiccionales. Por su parte, las políticas socioeducativas excepcionalmente adoptan un carácter mono-instrumental, a la vez que apuntan a promover articulaciones “intersectoriales”. Asimismo, involucran a una multiplicidad de participantes: actores sociales y políticos que robustecen la acción estatal en territorio, mientras que participan de un espacio de recursos que promueve distintas formas políticas. De allí que en el

esquema de toma de decisiones se oriente más hacia cierta “horizontalidad o circularidad” antes que en la obediencia a una concepción “lineal y jerárquica” (Feldfeber y Oliveira, 2012, 12) y conforme un “espacio socio-político construido [...] por la proliferación de sus objetivos, actores e instrumentos” (Fontaine, 2015, 140), donde las influencias entre Estado y sociedad distan de ser unilaterales.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo se buscó introducir algunas herramientas analíticas, enfoques teóricos y antecedentes investigativos locales a fin de divulgar y sistematizar distintas posibilidades de investigación en el campo del análisis de políticas educativas recientes en nuestro país. El escrito procuró brindar una orientación panorámica sobre las posibilidades de abordaje de las políticas, los procesos políticos y el estudio de los sistemas educativos tanto para aquellos estudiantes de grado que se encuentran en instancias de elaboración de trabajos finales y/o de tesinas como también de posgrado, inmersos en procesos preliminares de diseño de proyectos de tesis.

A su vez, la complejidad del análisis de políticas educativas requiere profundizar el tratamiento y uso de distintas estrategias metodológicas. En el campo de producción de conocimiento local, el abordaje a través de estudios de caso, centrados en la acción estatal, el análisis de programas gubernamentales o bien de instituciones educativas ha sido predominante. De todas formas, resulta necesario complementar y ampliar esos aportes con nuevas investigaciones que indaguen niveles intermedios y locales de diseño, implementación y evaluación de las políticas, en el marco de entramados políticos-institucionales situados, actores y movimientos sociales y territoriales particulares y configuraciones estatales y trayectorias burocráticas específicas.

Por otra parte, en los últimos años ha sido complejo contar con estadísticas educativas actualizadas y homogéneas respecto del conjunto del sistema educativo nacional. A la notoria fragmentación y/o discontinuidad en la elaboración de estos informes se suma con preocupación el reciente achicamiento o desmantelamiento de ciertas áreas estatales de producción de conocimiento estadístico, lo que plantea escenarios adversos tanto para el análisis y evaluación de las políticas en el nivel nacional como para ampliar los estudios comparados en el plano regional e internacional.

Con todo, a pesar de las dificultades y vacancias metodológicas, el análisis de políticas educativas resulta un campo de conocimiento en expansión que reúne a nuevos y consolidados investigadores y se nutre activamente de diversas contribuciones teóricas y conceptuales provenientes de las ciencias sociales. Distintos aspectos y dimensiones de ese desarrollo se han reseñado en las páginas anteriores, a fin de facilitar a estudiantes avanzados

e investigadores en formación algunas herramientas clave para enfrentar el desafío de afrontar el análisis de políticas educativas contemporáneas.

Referencias

Acuña, C. H. y Leiras, M. (2005). *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos*. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer – Consorcio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).

Aguilar Villanueva, L. (2007). Críticas y desafíos gerencias a la burocracia weberiana. En: A. Aronson y E. Weisz (eds.). *La vigencia del pensamiento de Max Weber a cien años de la Ética Protestante del Espíritu del Capitalismo*. Buenos Aires: Gorla.

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>

Betancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Instituto de Ciencia Política - Facultad de Ciencias Sociales Comisión Sectorial de Investigación Científica Universidad de la República.

Betancur, N. (2011). Los Planes Nacionales de Educación en América Latina: ¿instrumentos para una nueva generación de políticas educativas? Material preparado para el XIV *Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas IPE-UNESCO*. Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires:FLACSO-GEL.

Chiroleu, A. (2012). La política universitaria como política pública. En A. Chiroleu, C. Suasnábarr y L. Rovelli. *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: UNGS editora, IEC-CONADU.

De la Garza Toledo, E. (2006). “Neoinstitucionalismo, ¿alternativa a la elección racional? Una discusión entre la Economía y la Sociología”. En E. De la Garza Toledo (coord.) *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: UAM-Anthropos.

Feldfeber, M.; Oliveira, D. A. (2012). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos en Brasil y Argentina. Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, n. 1, v. 1, 25-43.

Flores Crespo, P. (2011). Análisis de política Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), núm. 50, vol.16, julio-septiembre. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N050>

Fontaine, G. (2015). *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Barcelona: Anthropos Editorial, Quito: FLACSO Ecuador.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos aires: FCE.

- Franco, R. (1996). Los paradigmas de la política social en América Latina. *Revista de la Cepal* N°58. Santiago de Chile.
- Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)* Tesis de Maestría/FLACSO.
- Gvirtz, S. (2010). "Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo". En Wainerman, C., M.M. Di Virgilio (comp). *El quehacer de la investigación en Educación*. Buenos Aires: San Andrés, Manantial editorial.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid: Edit. Corredor-Pomare.
- Kaufman, R. y Nelson, J. M. (2005). Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre Países. Documento PREAL, N° 33.
- Navarro, J. C. (2006). *Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas*. Documento PREALC.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. En colaboración con Valeria Buitrón. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Kingdom, J. (1995). *Agendas, alternatives and Public Policies*. Nueva York: Longman
- Lahera Parada, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Cepal, Serie Políticas Sociales, N°95.
- Lasswell, H. (1970). *The emerging Conception of the Policy Sciences*. *Policy Sciences*, 1 (1), 3-14.
- Meyer, H. D. y Rowan, B. (2006). "Institutional Analysis and the Study of Education". En H. D. Meyer y B. Rowan (ed.). *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de science politiques*. París: Montchrétien.
- Muller, P. (2006). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Oszlak, O. (2001). Hacia un estado transversal: el caso argentino. *Encrucijadas Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: año 1, n. 6., 1-14.
- Pedró, F. y I. Piug (2011). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Peters, G. y Pierre, J. (2006) (ed.). *Handbook of Public Policy*. London: Sage.
- Pressman, J. y Wildasvsky, A. (1998). *Implementación: cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Resnik, J. (2016). The power of numbers and networks: understanding the mechanisms of diffusion of educational models. *Globalisation, Societies and Education*, 14:2, 151-160, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302979209_The_power_of_numbers_and_networks_understanding_the_mechanisms_of_diffusion_of_educational_models [accessed Mar 26, 2017].
- Schemeil, Y. (2010). *Introduction à la science politique*. París: Presses de Science Po-Daloz.

- Simón, J. y Palamissi, M. (2007). "Las fundaciones financiadas por el empresariado". en M. Palamidessi, C. Suasnábar, y D. Galarza (comps.). *Educación, conocimiento y política en Argentina (1983-2003)*. Buenos Aires: Manantial.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Edit. FLACSO/Manantial.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). "Notas para una historia del campo de producción de conocimiento sobre educación en la Argentina. En M. Palamidessi, C. Suasnábar, D. Galarza, (comp). *Educación, Conocimiento y Política: Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010). "Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.
- Tiramonti, G. (2001). *La Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2000). "La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación" en *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 7, Número 15, Otoño 2000. Bs. As.
- Twaites Rey, M. (2012) (Ed.). *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis, CLACSO.
- Van Zanten, A. (2011). *Diccionario de Educação*. Río de Janeiro: Petrópolis.