

September 2004

Education Policy Analysis Archives 12/47

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub



Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/47 " (2004). *College of Education Publications*. 509.
https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub/509

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact digitalcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Gene V Glass
College of Education
Arizona State University

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 12 Numero 47 September 12, 2004 ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Políticas Públicas De Privatización: Una Mirada A La Experiencia De Las Escuelas Autogestionadas De San Luis

**Myriam Feldfeber
Analía Jaimovich
Fernanda Saforcada
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires**

Citation: Feldfeber, M., Jaimovich, A. y Saforcada F. (2004, September 12). Políticas Públicas de Privatización; Una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas de San Luis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(47). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n47/>.

Resumen

La reforma educativa que se implementó en Argentina en la década de los '90 no puede entenderse al margen del proceso de Reforma del Estado y las políticas de desregulación, descentralización y privatización de los servicios sociales. En este proceso se pone en cuestión el papel histórico desempeñado por el Estado en materia educativa a la vez que comienza a trasladarse la responsabilidad por la garantía del derecho a la educación a las instituciones y a las familias. Estas transformaciones ponen en

cuestión el carácter público de la educación pública, instaurando nuevos sentidos e impulsando la conformación de un espacio público no estatal “localizado” entre el Estado y el mercado. El presente trabajo analiza el proyecto de Escuelas Autogestionadas (“Escuelas 2001”) de la Provincia de San Luis (Argentina) teniendo en cuenta tanto la lógica que orienta el desarrollo e implementación de esta política como las representaciones de los actores involucrados sobre la educación, el Estado y lo público.

Abstract

The educational reform that took place in Argentina during the '90s should be analyzed in the context of a broader reform process implemented in the whole of Latin America during that period, aimed at reforming the State and introducing deregulation, decentralization and privatization policies. During this process, the role that the State traditionally held in education is redefined, and the responsibility of guaranteeing the right to education is transferred from the State to the families and the schools. These transformations redefine the public character of public education, introduce new meanings in the debates and views about when something should be considered public or not in the field of education and foster the creation of a non-state public space which could be placed between the State and the market. This paper aims at analyzing the project “Escuelas 2001” which seeks to implement charter schools in San Luis, Argentina. The analysis is based on a two-fold approach: on the one hand, it takes into consideration the logic underlying the design and implementation of this policy; on the other hand, it focuses on the actors' views about education, the State and public institutions.

Introducción*

En los últimos años, desde diversos sectores (expertos ministeriales, técnicos del Banco Mundial y varias fundaciones locales, entre otros) se ha diagnosticado que el proceso de reforma pendiente en el campo educativo en la Argentina debe estar centrado en temas tales como la autonomía institucional, los nuevos modelos de gestión y la redefinición de la carrera docente. Desde el punto de vista de estos sectores la elevación de la calidad del sistema educativo se lograría a partir de diversas medidas, tales como la redefinición del papel del Estado centrado en la evaluación del sistema, una reforma profunda en la organización escolar, el establecimiento de nuevas formas de financiamiento educativo basadas en la demanda, la introducción de incentivos, el otorgamiento de autonomía a la escuela

* Este trabajo forma parte de los resultados del Proyecto de Investigación UBACYT (F078) Programación Científica 2001-2003, “Privatización y reforma educativa. La experiencia argentina de la década del noventa”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora: Myriam Feldfeber. El artículo retoma consideraciones que fueron presentadas en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa “Laberintos y encrucijadas”, Universidad Nacional del Comahue, y en las III Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “La Argentina de la crisis. Recomposición, nuevos actores y el rol de los intelectuales”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

transformándola en protagonista del sistema, la implementación de políticas públicas gestionadas por organizaciones no estatales, la producción de información para garantizar la libertad de elección a los padres, la definición de una nueva carrera basada en el mérito y la modificación del régimen laboral docente¹ (Feldfeber, 2003).

En el año 1999 se aprobó en la Provincia de San Luis el proyecto de “Escuelas 2001” –conocidas como escuelas autogestionadas–, propuesta que articula los aspectos centrales de las líneas de reforma mencionadas.

En este trabajo se analiza el proyecto “Escuelas 2001” desde dos perspectivas: por un lado, se considera el proceso de diseño y desarrollo de esta política pública, teniendo en cuenta no sólo las características del proceso en sí mismo, sino también los discursos de los actores involucrados tanto en la implementación como en la oposición. Por otro lado, se estudian algunos elementos que hacen al funcionamiento y organización de estas instituciones, así como las apreciaciones que tienen respecto de esta experiencia quienes participan en ellas. En ambos casos se considera las representaciones de los actores involucrados sobre la educación, el Estado y lo público.

Estas dos perspectivas se analizan en forma interrelacionada, ya que interesa particularmente observar, en primer término, cómo se materializan los discursos y las decisiones tanto del gobierno como de ciertas fundaciones que inciden en las políticas públicas; en segundo lugar, cómo impactan estos discursos y decisiones en la comunidad; por último, cómo desde las instituciones y sus actores se contradice o resignifica lo que es sostenido en el nivel de definición de las políticas.

Las consideraciones que exponemos aquí son resultado de un estudio realizado desde una perspectiva cualitativa, que abarcó diversos instrumentos y fuentes de información. Se llevó a cabo un relevamiento exhaustivo de la normativa relacionada con la implementación de esta política; de artículos periodísticos y de opinión publicados en diferentes medios gráficos provinciales y nacionales; y de documentos producidos y eventos organizados por diversas fundaciones, por el gobierno de la provincia, por las fundaciones involucradas en este proyecto, por gremios docentes (CTERA y AMPPyA) y por otras organizaciones involucradas en la oposición al proyecto, como la Coordinadora de Padres por la Educación Pública. También se trabajó con entrevistas en profundidad a actores involucrados en el diseño e implementación de esta política (integrantes de las fundaciones y del jurado, funcionarios gubernamentales), diferentes miembros de las escuelas autogestionadas (integrantes de las asociaciones educacionales, directivos y docentes), miembros de escuelas públicas estatales (directivos y docentes), representantes de los gremios y representantes de la Coordinadora de padres. Por último, se realizaron encuestas a docentes, padres y alumnos de escuelas autogestionadas y a docentes y padres de escuelas públicas estatales.

Acerca del contexto de implementación de esta política

El proyecto “Escuelas 2001”, que, tal como sostuvimos, articula aspectos centrales de las líneas de reforma de los '90, es desarrollado en un contexto de implementación de políticas en la provincia tendientes a superar lo que el gobierno consideraba “rigideces propias de un

¹ Al respecto ver entre otros: Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa- ACDE (2000); Blanco Etchegaray *et al.* (1999); Campora *et al.* (1996); Experton, W. (1999); Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas - FIEL (2000); Grupo SOPHIA (1998); Llach, J. J. *et al.* (1999); Vegas, E., Pritchett, L. & Experton, W. (1999).

sistema centralizado y sobrerregulado”². A su vez, estas políticas encuentran sentido en el proceso de reforma del Estado provincial en sintonía con la reforma a nivel nacional.

En el plano educativo, como parte de este conjunto de políticas se sanciona la Ley de Educación de la Provincia N°4947 en el año 1992, en la cual se establece que la educación es responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado. Esta ley extiende la denominación de escuela pública a todos los establecimientos, diferenciando las escuelas de gestión estatal y de gestión privada; establece la obligatoriedad en los niveles inicial y primario, sin estipular en ningún artículo la gratuidad; afirma el derecho a la libre elección de la familia del establecimiento educativo para sus hijos; señala que la igualdad de oportunidades sólo podrá ser garantizada con el aporte de distintos sectores de la comunidad; por último, en el capítulo referido al financiamiento, incluye dos artículos que apuntan al financiamiento compartido e incluso al autofinanciamiento (Pelayes, 2003).

Entre otras de las políticas desarrolladas por el gobierno provincial, se creó un Fondo Educativo por Establecimiento Escolar de Gestión Estatal, gestionado directamente por cada escuela y destinado a cubrir gastos de servicios y equipamiento, así como suplencias docentes, proyectos especiales y acciones de capacitación. También se modificaron aspectos vinculados con las condiciones laborales de los docentes y se introdujo un sistema de concursos para supervisores y directores por fuera de los mecanismos tradicionales de ascenso. Sumado a esto, en el año 2003 se implementó una propuesta muy similar a la del voucher a través de los Bonos de Equidad Educativa.

Este conjunto de políticas redefinieron el rol del Estado y de la sociedad en materia educativa. A su vez, aún cuando muchas de las medidas se implementaron en nombre de una mayor autonomía de las instituciones, ellas redundaron en una mayor concentración de poder en manos del Poder Ejecutivo, acorde con formas de construcción política fuertemente personalistas instaladas en la provincia a partir de la Gobernación de Adolfo Rodríguez Saa, cuyo dominio en la provincia se ha extendido por más de 17 años de gestión.³

Es en este marco que se implementa el proyecto de escuelas autogestionadas. De acuerdo con las propias autoridades de la Provincia, estas escuelas “encuentran sus dinámicos pero escasos antecedentes sólo en reformas muy recientes, realizadas en distintos grados y desde 1991 por más de treinta estados de los Estados Unidos y, en menor grado de profundidad, por municipios de Chile, y por algunos países europeos. Son pocos aún, sin embargo, quienes han decidido avanzar en la modernización de los sistemas educativos con la profundidad con que nuestra provincia se lo ha propuesto. Esto hace de San Luis un caso único en nuestro país, que será analizado de cerca por las demás provincias argentinas e incluso por otros países de la región”⁴. Las reformas a las que hace referencia el gobierno de San Luis son aquellas que se identifican con el modelo de las charter schools.

Las escuelas charter son instituciones independientes dirigidas en sus aspectos administrativos, pedagógicos y financieros por una asociación (conformada por padres, educadores o miembros de la comunidad) a quien el gobierno le otorga una licencia de funcionamiento por un número determinado de años a través de un concurso. Son financiadas a través de fondos públicos mediante un mecanismo de pago por alumno, y

² Fundamentos del Proyecto de Ley de Creación del Sistema de Escuelas 2001, San Luis, Abril de 1999.

³ La periodista Olga Wornat lo describe en los siguientes términos: "tiene un perfil similar al que tenía Menem. Es un caudillo provincial que logró un crecimiento macroeconómico, un orden fiscal y un desarrollo de infraestructura con alto impacto en el descenso de la población con necesidades básicas insatisfechas. Allí conviven el equilibrio macroeconómico y un fuerte desequilibrio en la distribución del ingreso (...) Rodríguez Saa es desde hace 18 años, el amo y señor de San Luis, una provincia a la que llegó como gobernador en 1983 y a la que él denomina "El Paraíso" de la Argentina" (Wornat, 2002).

⁴ Fundamentos del Proyecto de Ley de Creación del Sistema de Escuelas 2001, San Luis, Abril de 1999.

funcionan libres de gran parte de las regulaciones que rigen para el sistema público. Si bien presentan diferencias significativas en cada región en función de las leyes por las que fueron aprobadas, todas se caracterizan por la presencia de tres elementos fundamentales: 1) la existencia de competencia entre las escuelas, 2) la libre elección entre escuelas por parte de los padres y 3) la autonomía financiera, pedagógica y de gestión escolar.

En cuanto al primero de ellos, quienes apoyan este modelo sostienen que el financiamiento estatal por matrícula genera que las distintas escuelas compitan para atraer mayor cantidad de alumnos, lo que llevará a un aumento de la diversidad y de la calidad.

En relación con el segundo, la libre elección por parte de los padres tiene su sustento teórico en la teoría de la public choice (Cosse, 1999; Narodowski, 2002). Esta teoría se articula en torno a ciertos supuestos: que los individuos se mueven racionalmente en la sociedad para maximizar utilidades; que existe un acceso igualitario a la información necesaria para la toma de decisiones; por último, que el mercado es el más eficiente adjudicador de recursos, ampliando la definición tradicional de mercado de espacio de intercambio de bienes privados a espacio de intercambio de bienes públicos.

Respecto del tercero de los elementos enumerados, es decir, la autonomía de la escuela, aparece como elemento necesario de la competencia, en tanto para que exista las escuelas deben estar libres de regulaciones de modo tal de poder diferenciarse entre sí. A su vez, para esta perspectiva, es lo que permitiría llevar adelante un proyecto educativo verdaderamente diferente o innovador al liberar a la escuela de las ataduras del Estado burocrático.

De este modo, las escuelas autogestionadas se inspiran en el modelo de las charter schools, aunque presentan ciertas particularidades. Por un lado, la competencia entre las escuelas no opera por lo reducido de la experiencia –sólo se abrieron nueve escuelas– y porque la mayoría de las instituciones que comenzaron a funcionar, lo hicieron en barrios donde no había escuelas o no era suficiente la oferta. No obstante, este elemento está de todos modos presente debido a que las escuelas autogestionadas fueron ubicadas en el centro de la atención tanto por el gobierno como por varias fundaciones, generando una comparación entre ellas y las escuelas estatales que en ocasiones era utilizada para cuestionar a las últimas. En consecuencia, se fue propiciando un “clima” de enfrentamiento entre unas y otras. Podríamos así decir que la competencia no opera entre las escuelas autogestionadas, sino más bien del conjunto de las autogestionadas en relación con las escuelas del sistema público.

Por otro lado, la libre elección de los padres no está presente debido que las escuelas, como se dijo, fueron en su mayoría fundadas en barrios en los que anteriormente no había oferta suficiente. En las encuestas realizadas es claro que los padres que envían a sus hijos a estas escuelas, lo hacen por ser la más cercana a su domicilio, sin que en sus decisiones intervenga la condición de experimentales.

La ausencia de competencia entre las escuelas y de elección de los padres se debe fundamentalmente a las características que asumió el desarrollo de la experiencia, en particular la forma que adoptó la primer convocatoria, y al hecho de que no se abrieran nuevas instituciones bajo este régimen. Así, las particularidades que presentan las escuelas autogestionadas puntanas respecto de las charter schools se deben más a la forma de implementación del proyecto que al modelo que las sustenta.

Escuelas autogestionadas: del diseño del proyecto a su implementación

Este proyecto tuvo su origen en la propuesta que una Fundación⁵ llevó al gobierno de San Luis, a partir de lo cual fue contratada para desarrollar las acciones necesarias para la

⁵ Es la Fundación Gobierno y Sociedad.

implementación de esta política (estudios preparatorios, proyecto de ley, organización del llamado a concurso, composición del jurado, sustanciación del concurso). El proyecto generó una fuerte oposición en la comunidad educativa, liderada por la Coordinadora de Padres por la Educación Pública (una agrupación integrada por padres y docentes) y la AMPPyA (Asociación del Magisterio Provincial Puntano y Afines), apoyada por la CTERA. Debido a la resistencia que provocó en la comunidad, el proyecto de ley fue finalmente dejado de lado y se implementó la propuesta a través de un decreto. Luego de que las escuelas comenzaron a funcionar, los miembros centrales del equipo de la Fundación se integraron a una nueva Fundación⁶, que fue contratada por la provincia para desarrollar tareas de asistencia técnica y auditoría.

De acuerdo con el decreto de creación N° 2562/99, las escuelas son gestionadas por Asociaciones Educativas (asociaciones civiles sin fines de lucro) cuya selección se realiza a través de concursos públicos a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación. Uno de los principales elementos de evaluación en el concurso es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que presenta cada asociación, el cual debe ir acompañado por un diagnóstico del contexto institucional que conste de: “un diagnóstico del contexto geográfico social en el cual estará inserta la escuela, un diagnóstico de la problemática pedagógica del alumnado que será atendido por la institución, y un diagnóstico de la infraestructura edilicia en la que funcionará el establecimiento” (Decreto 2526/99, art. 6 inc. 8). La Asociación Educativa cuyo proyecto es seleccionado por el Comité Evaluador obtiene una autorización de funcionamiento por un período de cinco años.

Las Asociaciones deben estar integradas por no menos de tres docentes, pedagogos o personas con antecedentes relacionados con la educación, que pueden tener o no residencia en la provincia. Los docentes que cumplan dos años de trabajo continuo en estas escuelas tienen derecho a incorporarse a la Asociación Educativa. Sin embargo, esta situación se ha registrado en pocos casos. En aquellos en los que sí ha sucedido, los docentes no participan en las decisiones de la asociación, dado que se trata de una incorporación formal, sin participación efectiva. De hecho, numerosos testimonios de docentes de estas escuelas dan cuenta de que la forma en que se integran a la asociación es formal, ya que, si bien pasan a ser miembros de la asociación, no se incorporan a la Comisión Directiva. Incluso, esta situación ha llevado a que varios docentes decidan no incorporarse a la asociación, debido a que si lo hacen deben responder con sus bienes pero no pueden incidir en las decisiones que se tomen.

Las asociaciones educativas tienen a su cargo la organización del proyecto pedagógico (PEI) y la gestión de la institución (incluyendo la administración financiera), siendo además responsables por los resultados pedagógicos obtenidos. Deben elaborar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que abarque cada uno de los ámbitos de organización y decisión de la institución educativa, tales como la estructura de gobierno propuesta para la Asociación Educativa, la forma de organización financiero-contable, el plan de uso de los recursos que se planea llevar a cabo y, en particular, la organización pedagógica. También debe estipular las metas de aprendizaje a alcanzar, los mecanismos de información, internos y externos, que se establecen sobre el desempeño pedagógico y las innovaciones didácticas y pedagógicas que se implementarán con el fin de lograr una mejor calidad educativa. Además, las Asociaciones Educativas deben firmar un “Compromiso de Escuela de Calidad” y realizar, al menos una vez al año, una auditoría externa de sus estados financieros, legales y contables.

El financiamiento de las escuelas está a cargo del Estado a través de un sistema de asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar (U.S.E.)⁷. Las escuelas no pueden

⁶ El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

⁷ La lógica es el financiamiento basado en la demanda que sustenta el modelo de las escuelas charter y el sistema de voucher educativo. En el caso chileno, la reforma implementada en los '80 estableció junto con el proceso de transferencia de las escuelas del gobierno central a los municipios, el

establecer ningún tipo de arancel ni políticas de discriminación al ingreso o permanencia de los alumnos. De la totalidad de los fondos que recibe la Asociación Educacional, puede invertir en salarios del personal hasta un 85%. El resto debe invertirse en capacitación, equipamiento, bienes de consumo y otras erogaciones que se consideren necesarias para el mejor funcionamiento de la escuela.

En lo que respecta al Régimen Laboral Docente, el Decreto de creación establece que los docentes que optan por trabajar en estas escuelas dejan de depender del Estado y de estar amparados por el estatuto del docente para convertirse en empleados de las Asociaciones Educativas que gozan de libertad para establecer el régimen laboral y los salarios (que no podrán ser inferiores, ni superiores en más del 50% del de las escuelas públicas). De hecho, las condiciones laborales de quienes trabajan en estas escuelas son bien diferentes de las de quienes se desempeñan en escuelas estatales. En primer término, estos docentes no gozan de estabilidad laboral ni tienen garantizada su cobertura social. Tal como se vio en las encuestas y entrevistas realizadas, muchos de ellos viven esto con angustia o temor y una amplia mayoría identifica como un problema la precariedad de su situación laboral. Los sueldos son más altos en Nivel Inicial y EGB 1 y 2, pero cumplen muchas más horas de trabajo. Por el contrario, en EGB 3 y Polimodal, los sueldos son más bajos que los estatales⁸. La mayoría de los docentes que ingresan a trabajar a estas escuelas son docentes jóvenes o que provienen de otra provincia. La incorporación se debe, más que a la voluntad de integrarse al proyecto, a la imposibilidad de ingresar en el sistema público, por la falta de antigüedad o por no tener los años de residencia en la provincia necesarios. Finalmente, los docentes que trabajan en las escuelas autogestionadas no están agremiados, con lo cual las posibilidades de negociar de un modo coordinado y colectivo sus condiciones de trabajo se ven seriamente disminuidas.

“Para muestra basta un botón”: San Luis y un nuevo modelo de Estado

El proyecto Escuelas 2001 resulta un caso puntual que permite observar en “concentrado” las características que asumió el proceso de reforma del Estado en nuestro país. En este proyecto es posible analizar la dinámica propia de las políticas neoliberales ya que, dadas sus reducidas dimensiones (en términos de su extensión cuantitativa y temporal, como así también el número de actores involucrados), resulta posible asir el conjunto de elementos que intervienen en el proceso sin perder su complejidad.

En primer término, si durante el Estado de Bienestar – Keynesiano la modalidad de legitimación se caracterizaba por operar a través de la satisfacción de demandas, a partir de la reforma del Estado en los ‘90 parecería ser que esta función de legitimación se ejerce a través de la delegación y responsabilización de la sociedad civil por las consecuencias de la desigualdad social. La transformación educativa encarada por el gobierno menemista puede analizarse como una respuesta frente a la crisis de la matriz estado-céntrica que caracterizó la

financiamiento a través de un subsidio por estudiante tanto para escuelas públicas como privadas. En 1985 se modificó la Ley de Subvenciones estableciéndose la Unidad de Subvención Educativa (USE). El monto a asignar se calcula en base al promedio de asistencia de los estudiantes en función de cada nivel y modalidad.

⁸ La reforma educativa implementada en Argentina durante la última década se inició con la Transferencia de las instituciones de nivel medio y superior no universitario que dependían del gobierno nacional a las jurisdicciones. En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación, que modificó la estructura académica del sistema educativo argentino. La tradicional escuela primaria de 7 años fue reemplazada por una Educación General Básica (EGB) de nueve años de duración, que se continúa en un ciclo de tres años denominado Polimodal y que sustituyó a la tradicional Escuela Media o Secundaria. No todas las jurisdicciones han implementado esta nueva estructura, encontrándose sistemas jurisdiccionales con diferente estructura académica, hecho que ha contribuido a profundizar la fragmentación del sistema educativo.

institucionalización y expansión del sistema educativo. La política educativa que acompañó el desarrollo del modelo del Estado de Bienestar Keynesiano –de aspiración universalista y formalmente con derechos accesibles para todos los ciudadanos– experimentó una reorientación que redefinió el carácter público de la educación y en consecuencia el papel del Estado como garante del derecho a la educación. En el marco de la descentralización de los servicios sociales, la responsabilidad por la educación se traslada principalmente a las instituciones y a los individuos (Feldfeber, 2002).

Tanto este cambio en la función de legitimación del Estado, como la tendencia hacia la subsidiariedad en la provisión del bien educativo son claramente observables en el proyecto de Escuelas 2001. La delegación de responsabilidades por parte del Estado toma forma en San Luis a través de habilitar que asociaciones civiles desarrollen funciones que antes pertenecían al Estado, garantizándoles los medios económicos necesarios. Es decir, a pesar de que el financiamiento sigue siendo público, se delega la organización, gestión y provisión de la educación en asociaciones particulares. A su vez, un elemento central de esta política de delegación de responsabilidades es el hecho de que los docentes ya no son ni seleccionados ni empleados por el Estado. Por otra parte, la responsabilización de la sociedad toma forma en el vínculo que se establece entre la calidad de la educación y los proyectos desarrollados por cada una de las asociaciones. Esto, que es sostenido tanto por el gobierno como por la fundación que realiza la auditoría, cristaliza en el universo de representaciones de quienes trabajan en estas escuelas. De hecho, es frecuente escuchar en las escuelas analizadas que la calidad de la educación brindada depende exclusivamente de ellos. Esta responsabilización aparece acompañada de un proceso de individualización: el cuerpo docente de cada institución no sólo se hace cargo de cuáles serán los resultados educativos, sino que reivindica su independencia y aislamiento respecto de otras escuelas, incluso del sistema educativo (Jaimovich y Saforcada, 2003).

En segundo lugar, las políticas neoliberales de los '90 se han caracterizado por concentrarse en atender las demandas y reforzar las relaciones con los sectores sociales de mayor poder. Esto se observa claramente en el caso de San Luis. Es posible relevar cómo desde algunos años antes del lanzamiento del proyecto, así como también durante su desarrollo, algunas fundaciones vinculadas a los sectores hegemónicos de la economía (por ejemplo, la Fundación Diario La Nación, la ACDE- Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa, la UIA, la Fundación Carlos Pellegrini, etc.) llevaron a cabo diversas acciones en las que se promovía este modelo educativo. Como ya dijimos, el puntapié inicial para este proyecto fue un acuerdo entre una Fundación y el gobierno de San Luis, a partir de una propuesta que le es presentada a dicho gobierno por un miembro de la fundación, quien la había desarrollado luego de conocer en los Estados Unidos el modelo de escuelas charter. Puede observarse aquí cómo esta política pública no tiene su origen en las demandas de la comunidad educativa, sino en intereses particulares vinculados con determinados sectores. Los intereses particulares no estuvieron sólo presentes en el origen de esta política, sino en todo su desarrollo. Es posible hablar de una “endogamia” en este proceso, en tanto que es un mismo equipo el que lleva la idea, realiza el diagnóstico previo, arma el proyecto, define el acuerdo con el Gobierno, diseña el marco legal, calcula la Unidad de Subvención Escolar que determina el financiamiento para estas escuelas, organiza la implementación del proyecto, lo audita, organiza los concursos, selecciona los integrantes de los Jurados, e incluso los integra.

En tercer lugar, otro rasgo de la dinámica de las políticas propias de la década de lo 90 está dado por las vinculaciones entre fundaciones, think tanks y consultoras, con los gobiernos y los procesos de definición de políticas. En los noventa aparece en las sociedades latinoamericanas un conjunto de personajes que se han denominado “analistas simbólicos” o “tecnopolíticos” (Silva, 1997; Markoff y Montecinos, 1994). “Es muy difícil sostener una causalidad lineal que va de los «intereses» de los actores (empresarios u organismos multilaterales, por caso) a las decisiones de políticas públicas, y lo que más bien encontramos es la mediación de estos circuitos de expertise que, a la vez que contribuyen a configurar esos

mismos intereses, también inciden sobre las políticas estatales a fin de disciplinar a los agentes económicos y al propio Estado” (Camou, 1999, p. 93).

En el caso de la reforma educativa en la Argentina, es posible sostener que existe un doble circuito de experticia: por un lado, un conjunto de analistas simbólicos que provienen del campo educativo y se incorporan al aparato del Estado; por otro lado, técnicos que trabajan en el análisis, desarrollo e implementación de políticas desde think tanks o consultoras, que por lo general no provienen del campo educativo. En el caso particular que estamos analizando, las fundaciones involucradas no sólo intervienen en la producción de documentos y propuestas de políticas, sino que participan activamente en la implementación de un proyecto sin integrarse a la estructura del gobierno de la provincia de San Luis, sino por medio de una relación externa a través de un contrato. Esto resulta importante cuando se consideran algunas de las representaciones que están presentes en los miembros de estas fundaciones. En diversas entrevistas aparece la justificación de la presencia de los técnicos en la formulación e implementación del proyecto a partir del recurso al saber experto y se habla de las consecuencias negativas que sobre el proyecto puede tener su “politización”. Esta argumentación es, tal como diversos autores destacan, muy común en el discurso neoliberal y forma parte de una estrategia de legitimación cuyo eje central es la separación entre política y técnica sobre la base de que la responsabilidad de los asuntos públicos debe corresponder a aquellos que tienen el conocimiento experto “necesario”.

¿Son “más públicas” las Escuelas 2001? Acerca de la redefinición de los sentidos.

Las transformaciones analizadas para las políticas de los '90 en general y para el caso de San Luis en particular ponen en cuestión el carácter público de la educación pública, otorgándole nuevos sentidos y definiendo la construcción de un espacio público no estatal “localizado” entre el Estado y el mercado.

Para algunos autores, las organizaciones públicas no estatales surgen como respuesta a la crisis del modelo social burocrático del Estado y a los requerimientos de una administración pública más eficiente en el contexto de la globalización (Bresser Pereira, 1998). Son organizaciones que se “localizan” entre el Estado y el mercado. De acuerdo con la definición de Bresser Pereira y Cunill Grau (1998), constituyen organizaciones o formas de control públicas porque están volcadas al interés general y son no-estatales porque no forman parte del aparato del Estado, sea porque no utilizan servidores públicos o porque no coinciden con los agentes políticos tradicionales. Entre las ventajas de estas organizaciones estos autores señalan: a) pluralización de la oferta de los servicios por la oportunidad de desarrollar el principio de competencia, debido a que posibilita que los usuarios ejerciten el derecho a la salida, hecho que a su vez estimula la calidad y la eficiencia en la prestación del servicio; b) flexibilización y desburocratización de la gestión social, posibilitando obtener prestaciones adaptadas a los públicos concernidos, en oposición a las prestaciones uniformes que tienden a caracterizar la oferta pública estatal; c) responsabilidad de los dirigentes y participantes de la organización que deben utilizar adecuadamente los recursos para lograr los objetivos propuestos.

De este modo las organizaciones públicas no estatales asumen el modelo de funcionamiento de los denominados cuasi-mercados que se caracterizan como un “nuevo modo de regulación” diferente al libre mercado y al modelo burocrático tradicional. El cuasi-mercado es un “modo de regulación que preserva el financiamiento público pero incorporando mecanismos de mercado, como la libre elección y la competencia entre establecimientos, a través de una fórmula de financiamiento a la demanda” (Vanderberghe, 2000, p. 22). Por ello se sostiene que son objeto de un doble control: el de la administración pública y aquel que ejercen los clientes o usuarios que son libres de ir y venir. El cuasi-mercado está muy reglamentado: el gobierno mantiene el control de cuestiones tales como la

entrada de nuevos proveedores, la inversión, la calidad del servicio y el precio que para el usuario generalmente es cero (Levic, 1995, citado en Whitty et al, 1999). Es decir, se combinan aspectos de un sistema intervencionista con un sistema de mercado.

La necesidad de "reinventar la educación" en consonancia con la reinención del gobierno constituye uno de los puntos de partida de la nueva ortodoxia: las escuelas públicas para sobrevivir se tienen que reinventar y para ello se necesita de la cooperación y colaboración del mercado (Gernster, 1996). De este modo, el Estado transfiere la responsabilidad directa de la educación y al mismo tiempo controla la provisión de los bienes sociales evaluando la calidad (lo que se ha caracterizado como Estado Evaluador). Es en este sentido que en el Proyecto de Ley de las Escuelas 2001 se establecía que "la reinención de la escuela públicas implica a la vez la reinención del Estado educador". En el año 2002 la Gobernadora de la Provincia de San Luis, María Luisa Lemme expresó que el proyecto de las Escuelas Autogestionadas significa "una descentralización muy importante en la educación, donde el rol del Estado pasa a ser el de un control muy fuerte y continuo"⁹.

Las concepciones acerca de lo público que subyacen a las argumentaciones de quienes sostienen el carácter público de las Escuelas 2001 implican una ruptura con el imaginario acerca de la educación en nuestro país, en el cual lo público se asociaba a lo estatal en términos del interés común en el marco del proyecto de conformación del Estado Nacional (Puiggrós, 1996; Serra, 1998). Desde las posiciones a favor de esta política, lo público estaría dado por la gratuidad (garantizada por el financiamiento estatal) y la no existencia de restricciones formales para el acceso. La argumentación no se detiene en este punto, sino que va más allá al proponer que representan una mayor expresión de lo público. Desde esta concepción, las escuelas autogestionadas son "más públicas" que las escuelas públicas 'tradicionales' (tal como son mencionadas en estos discursos las escuelas estatales), ya que, por un lado, al estar menos reguladas por el Estado tienen mayor flexibilidad para adaptarse a la diversidad del alumnado y responder a las demandas de la comunidad, estableciendo un vínculo más fluido con ella. Por otro lado, esta idea se sostiene en la convicción de que esta forma de organización del sistema educativo abre un espacio —anteriormente inexistente— a la participación de la sociedad civil, en la línea de las "organizaciones públicas no estatales" de Bresser Pereira¹⁰.

La sociedad civil aparece en un lugar central, considerada como el espacio en el cual los individuos tienen capacidad de acción autónoma para defender sus propios intereses. En esta lógica, la organización de la sociedad civil estaría dada por acuerdos entre individuos que buscan la satisfacción de un interés particular coincidente entre ellos, y tanto el Estado como lo público son pensados desde la direccionalidad que la sumatoria de los intereses particulares le imprime. Desde esta concepción, estas escuelas serían públicas porque sostienen el derecho a la educación en tanto garantizan la gratuidad y el acceso; pero también porque las asociaciones que se presentan al concurso son pensadas como producto de acciones públicas debido a cómo se piensa la sociedad civil: la coincidencia de intereses entre los miembros de cada asociación son reflejo de demandas sociales. Se supone que en la pluralidad de propuestas educativas que lleven adelante una multiplicidad de asociaciones educacionales se verán de uno u otro modo representados los variados intereses de las familias y se dará respuesta a las necesidades de la gente (Jaimovich y Saforcada, 2003). De acuerdo con un informe elaborado por el Gobierno de la Provincia y el CIPPEC (2002), es la "sociedad civil

⁹ Declaraciones de la Gobernadora de la Provincia de San Luis a raíz de las marchas en contra del Proyecto de Escuelas Autogestionadas y de los cambios en el Ministerio de Educación, el lunes 2 de Septiembre de 2002.

¹⁰ En un artículo publicado en respuesta a las objeciones que se han realizado en relación con las escuelas autogestionadas se sostiene que "incrementar los niveles de autogestión ciudadana en el espacio público y en el marco de instituciones no aranceladas, sin fines de lucro y capaces de atender a la diversidad cultural, parece más bien el rasgo propio de una política destinada a fortalecer el espacio público más que privatizarlo" (Narodowski, 1999).

que se hace responsable” a través de la participación en las iniciativas públicas de personas y entidades que tienen “interés legítimo”.

Esta forma de pensar lo público se distancia de la idea de educación pública asociada a un proyecto de Estado Nacional, pensada como construcción de un “nosotros” y como expresión del bien común. Desde aquí pueden leerse los posicionamientos de los sectores opositores a esta política, cuando sostienen que es una política privatizadora porque las escuelas están manejadas por asociaciones particulares. Se considera que desarrollar un proyecto particular en un espacio “abierto a todo el que quiera participar” no implica que ese proyecto sea expresión de lo público, al tiempo que no puede legitimarse el espacio público como la sumatoria de proyectos particulares.

De acuerdo con Whitty (2000), este modelo implica una privatización de la educación en un sentido ideológico. Este modelo conlleva un proceso de privatización por invertir de carácter público acciones que responden a intereses particulares y que por lo tanto son propias de la esfera privada. Las asociaciones que gestionan las escuelas son producto de la iniciativa personal de cada uno de sus miembros de juntarse con los otros y, desde sus intereses particulares, elaborar un programa o propuesta. Son razonamientos propios de la esfera privada los que comienzan a operar en el campo educativo, deslegitimando aquellos que se arraigan en la concepción de la educación como un derecho social que debe hacerse efectivo y en la consideración de lo público, no solamente como el espacio abierto a todos y cada uno, sino también como el espacio en el que deben desarrollarse los debates y actividades orientados a la consecución del bien común.

“Autogestión” por decreto: algunas reflexiones

Resulta claro que esta política pública desarrollada en la provincia de San Luis no tuvo su origen en demandas de la comunidad educativa, sino en intereses de sectores particulares. A su vez, el desarrollo e implementación del proyecto —al ser iniciado por decreto del poder ejecutivo— tampoco habilitó ninguna posibilidad de debate, ni siquiera en los espacios ya institucionalizados como el poder legislativo provincial. De este modo, la autogestión que estas escuelas suponen surge como una política desde el Estado bajo la lógica de las reformas “top-down” o impuestas desde arriba.

Si definimos el carácter público de estas escuelas sobre la base de la participación de los actores, esta experiencia no parece habilitar mayores posibilidades de participación y democratización al interior de las instituciones que otras formas de organización escolar, sino que, por el contrario, lleva a una profundización de tendencias verticalistas y abre un espacio de arbitrariedad significativo tanto en las relaciones laborales, como en la gestión institucional. En primer lugar, el proyecto institucional es elaborado por la asociación educacional, que luego de ganar la licitación contrata a los docentes, quienes, de este modo, no han participado en la definición inicial de la propuesta. En segundo lugar, si bien el decreto de creación preveía la incorporación de los docentes a la asociación educacional una vez cumplidos dos años de desempeño en la escuela, esta situación se ha encontrado con serios obstáculos en la práctica: en algunos casos los miembros de las asociaciones decidieron interrumpir los contratos de los docentes una vez cumplidos los dos años para evitar su incorporación; en otros, los docentes sí han sido incorporados, pero las asociaciones han generado mecanismos para que esta inclusión sea sólo formal y no involucre su participación en la toma de decisiones de las asociaciones.

En este sentido, la mayoría de los docentes que trabajan en las escuelas autogestionadas las caracterizan como “escuelas públicas de gestión privada”¹¹. En esta

¹¹ Del mismo modo las han caracterizado la mayoría de los padres encuestados en las tres Escuelas Autogestionadas donde se realizó el trabajo de campo.

misma línea, y de acuerdo con algunos de los testimonios de los docentes, las escuelas autogestionadas “son públicas para los alumnos y privadas para los docentes”. ‘Públicas para los alumnos’ en tanto no establecen requisitos de acceso y son gratuitas; ‘privadas para los docentes’ porque el régimen de contratación y la inestabilidad laboral son los que rigen para el sector privado. Tampoco se pone en evidencia que otros actores de la comunidad (padres y alumnos, organizaciones comunitarias, etc.) tengan una participación mayor que en organizaciones más tradicionales del sistema educativo. A partir del relato que realizan padres y docentes de estas escuelas sobre las actividades en las que participan, se observa que hasta el momento no han logrado construirse vínculos entre las escuelas y las familias diferentes a los que se establecen en las escuelas públicas tradicionales¹².

El modelo de participación que subyace a las escuelas autogestionadas se relaciona más con una racionalidad económica de corte eficientista propia del paradigma de la “accountability” o rendición de cuentas, que con una propuesta de democratización del vínculo escuela - comunidad. Por otro lado, junto a una retórica basada en la eficiencia en la gestión, se retoman reivindicaciones históricas en torno a la autonomía y la participación para dotarlas de un nuevo sentido. En este proceso, se redefine el imaginario histórico que la educación pública asumió en Argentina y, consecuentemente, el papel asignado al Estado como garante del derecho a la educación en tanto derecho de ciudadanía.

El proyecto de escuelas autogestionadas de San Luis se inscribe en una operación discursiva basada en el uso de nociones “con las cuales se argumenta pero sobre las cuales no se argumenta” (Bourdieu y Wacquant, 1999). La fuerza performativa de estas nociones descansa en el hecho de que condensan y vehiculizan toda una filosofía del individuo y de la organización social, razón por la cual funcionan como verdaderas palabras de orden político, en tanto son utilizadas sin hacerse explícitos los supuestos que en los que se asientan.

De este modo, las fronteras de lo público se redefinen en un doble sentido: se “ensanchan”, incluyendo en el espacio de la educación pública formas de gestión privadas o particulares identificadas como públicas no estatales; pero a la vez, se “estrechan”, en tanto el carácter público queda reducido a la gratuidad del servicio y el libre acceso en cada institución. Los modos de construcción política puestos en juego en la definición e implementación de este proyecto, así como los objetivos vinculados con una educación más democrática, justa e igualitaria quedan, en el discurso oficial, separados de la discusión acerca del carácter público de estas escuelas. A la vez, queda soslayada –debido a la supuesta neutralidad del modelo que la orienta– la discusión política sobre el sentido de esta propuesta.

¹² En un testimonio de una directora de una escuela autogestionada se observa claramente que la distancia tradicional entre categorías (padres, docentes) se mantiene: “...en algunas actividades trabajamos conjuntamente con los padres, no en todas. Es un aprendizaje lento porque esta escuela fue una aspiración de muchos y en los procesos de enseñanza aprendizaje nos gusta que la injerencia sea del docente. No quiere decir esto que los padres no estén a tono de la información que requieren porque nosotros trabajamos un cuaderno de comunicaciones gratuito pero obligatorio... el que no lo trae tiene alguna sanción o media falta, entonces se preocupan por traerlos. Y ahí se vuelca toda la información de las notas, de las faltas, de quién se comportó mal”.

Referencias bibliográficas

- Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa- ACDE (2000). Propuesta de transformación en la gestión de la educación en la Argentina. Buenos Aires: ACDE.
- Ball, S. (2002) Grandes Políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, Nores & Andrada (comp.), Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Blanco Etchegaray et al. (1999). La escuela protagonista. Buenos Aires: Temas Grupo Editor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999) Sobre las astucias de la razón imperialista. Apuntes de investigación del CECYP, N° 4, Buenos Aires (9-21).
- Bresser Pereira, L. & Cunill Grau, N. (1998). Lo público no estatal en la reforma del Estado. Buenos Aires: Paidós.
- Bresser Pereira, L. (1998). La reforma del Estado de los años noventa. Lógica y mecanismos de control. Revista Desarrollo Económico, N° 150, vol 38, (517-550).
- Camou, A. (1999). Los consejeros de Menem. Saber técnico y política en los orígenes del peronismo. Cuadernos del CISH, N° 5 (75-95).
- Campora et al. (1996). Hacia una escuela con mayor autonomía. Buenos Aires: Grupo Sophia - Fundación Banco de Boston.
- Ciccioni, A. (1999). El movimiento de las charter schools: una amenaza y una oportunidad para la educación pública argentina. Revista Propuesta educativa, año 10 N° 20, (66-74).
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Cosse, G. (1999). El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina. Revista Propuesta Educativa N° 20, (51-65).
- Experton, W. (1999). Desafíos para la nueva etapa de la reforma educativa en Argentina. Washington, DC: The World Bank.
- Feldfeber, M. (2002). La reforma educativa en Argentina: un modelo de privatización de la crisis. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación n° 20, (10-17).
- Feldefeber, M. (2003). La redefinición del espacio público. El caso de las Escuelas Autogestionadas en Argentina. Revista Educação & Sociedade. Número Especial, (923-943).

- Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. *Revista Entrepasados*, Año IV, N° 6. (87-114)
- Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas - FIEL (2000). Una educación para el siglo XXI. Propuesta de reforma. Buenos Aires: Centro de Estudios Públicos- FIEL.
- Gerstner, L. et al. (1996). Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la Provincia de San Luis & CIPPEC (2002). Libertad para Crear. "De la autogestión escolar a la auditoría estatal". San Luis: Área de Diagnóstico Institucional y Monitoreo Integral de Gestión de Escuelas Experimentales Autogestionadas de la Fundación CIPPEC.
- Grupo SOPHIA (1998). Autonomía escolar. ¿Qué opinan los docentes?. Buenos Aires: Fundación Banco de Boston.
- Jaimovich, A. & Saforcada, M. F. (2003). Reforma educativa y redefinición de lo público: el caso de las escuelas autogestionadas de San Luis. Ponencia presentada en: A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Publicada en CD- ROM.
- Jaimovich, A. & Saforcada, M. F. (2003). Las escuelas autogestionadas de San Luis: una discusión sobre las políticas públicas neoliberales. Ponencia presentada en: III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Argentina. Publicada en CD- ROM.
- Llach, J. J. et al. (1999). Educación para todos. Córdoba: Instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana (IERAL) - Fundación Mediterránea.
- Markoff, J. y Montecinos, V. (1994). El irresistible ascenso de los economistas. *Desarrollo Económico*, N° 133, vol. 34, (3-29).
- Munin, H. (1999). La autonomía de la escuela. Un recorrido por la discusión alemana de los '90. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1999). Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las escuelas públicas autogestionadas. Un aporte al debate en la Argentina. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- Pelayes, O. (2003). La autonomía escolar como ropaje de la privatización y recentralización educativa. En Mamgo, M. & Vazquez, S. (orgs.) *El debate del espacio público en la escuela*, (pp. 151-173). Buenos Aires: CTERA.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Serra, M. S. (1998). Si de (escuela) pública se trata... . *Cuaderno de Pedagogía*, Año II, N° 3, (121-137).

- Silva, P. (1997). Neoliberalismo, democratización y ascenso tecnocrático. En Menno Vellinga, El cambio del papel del Estado en América Latina (pp. 103-128). México: Siglo XXI.
- Vanderberghe, V. (2000) Análisis de la relación entre financiamiento de la demanda y la calidad y equidad de la educación. En: OEA - Revista de Tecnología Educativa, volumen IV, N° 1-2.
- Vegas, E., Pritchett, L. & Experton, W. (1999). Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina: Impacto del nivel y estructura de la remuneración. Washington, DC: Human Development Department, The World Bank.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata.
- Whitty, G. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. International Journal of Educational Development, N° 20 (93-107).
- Wornat, O. (2002). El Adolfo de San Luis. Revista Poder, 27 de noviembre de 2002.

Acerca de las autoras

Myriam Feldfeber es Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO) y es Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es Profesora Adjunta de Política Educacional y del Seminario Proyectos Políticos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras y de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Es Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, en el Laboratorio de Políticas Públicas. Es Compiladora del libro *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (Noveduc, Buenos Aires, 2003) y autora de diversas publicaciones sobre política educacional, reformas educativas y formación docente publicados en libros y en revistas nacionales e internacionales.

Correo-e: mfeldfeb@filo.uba.ar

Analia Jaimovich es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Cursó estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigadora tesista en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la misma Facultad. Es becaria del programa CLACSO- Asdi de promoción de la investigación social 2003 para investigadores junior de América Latina y el Caribe - CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Correo-e: ajaimovi@campus.clacso.edu.ar

Fernanda Saforcada es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Profesora de Enseñanza Primaria del Instituto Superior del Profesorado Mariano Acosta, en Argentina. Cursa estudios de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, investigadora tesista en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la misma Universidad e investigadora asistente del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, en el Laboratorio de Políticas Públicas.
Correo-e: mfernanda@lpp-buenosaires.net

AAPE Editorial Board**Associate Editors****Gustavo E. Fischman**

Arizona State University

Pablo GentiliLaboratório de Políticas Públicas-
UERJ

Hugo Aboites Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México	Adrián Acosta Universidad de Guadalajara México	Claudio Almonacid Avila Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil	Alejandra Birgin Ministerio de Educación, Argentina	Teresa Bracho Centro de Investigación y Docencia Económica-CIDE
Alejandro Canales Universidad Nacional Autónoma de México	Ursula Casanova Arizona State University, Tempe, Arizona	Sigfredo Chiroque Instituto de Pedagogía Popular, Perú
Erwin Epstein Loyola University, Chicago, Illinois	Mariano Fernández Enguita Universidad de Salamanca. España	Gaudêncio Frigotto Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Rollin Kent Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México	Walter Kohan Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil	Roberto Leher Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Daniel C. Levy University at Albany, SUNY, Albany, New York	Nilma Limo Gomes Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	Pia Lindquist Wong California State University, Sacramento, California
María Loreto Egaña Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Chile	Mariano Narodowski Universidad Torcuato Di Tella, Argentina	Iolanda de Oliveira Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil
Grover Pango Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Perú	Vanilda Paiva Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil	Miguel Pereira Catedrático Universidad de Granada, España
Angel Ignacio Pérez Gómez Universidad de Málaga	Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina	Romualdo Portella do Oliveira Universidade de São Paulo, Brasil
Diana Rhoten Social Science Research Council, New York, New York	José Gimeno Sacristán Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España	Daniel Schugurensky Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada
Susan Street Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente, Guadalajara, México	Nelly P. Stromquist University of Southern California, Los Angeles, California	Daniel Suarez Laboratorio de Políticas Públicas-Universidad de Buenos Aires, Argentina
Antonio Teodoro Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal	Carlos A. Torres University of California, Los Angeles	Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España
Lilian do Valle Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil		

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
<http://epaa.asu.edu>

Editor: Gene V Glass, Arizona State University

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-2411. The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@uconn.edu.

***EPAA* Editorial Board**

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational
Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on
Teacher Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los
Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia