



**LOS CAMBIOS EN EL GOBIERNO ESCOLAR Y SUS EFECTOS
EN EL TRABAJO DEL DIRECTOR.
EL CASO DE UNA ESCUELA TÉCNICA DE CÓRDOBA
(ARGENTINA)¹.**

YANINA D. MATURO

Instituto de Humanidades (CONICET–UNC, Argentina)

Faculdade de Educação (UNICAMP, Brasil)²

yanina.maturo@unc.edu.ar

Eixo 1: Políticas, Planos, Programas e Gestão educacional

Tipo de trabalho: comunicação oral.

RESUMO

Dar cuenta de la puesta en acto de la política (*policy enactment*) es dar visibilidad a la creatividad de los actores institucionales para interpretarla y traducirla en acciones concretas (Ball, et al. 2011). En esta presentación se realiza un análisis sobre las particularidades que adquiere la tarea del director de una escuela técnica de la ciudad de Córdoba (Argentina) en el marco de las nuevas formas de regulación del gobierno de la educación y de las actuales políticas para la Educación Técnico Profesional. A partir de una investigación de corte cualitativo, basada principalmente en el registro de la tarea cotidiana del director de una escuela técnica y de entrevistas semiestructuradas, se sostiene como hipótesis de trabajo que la tarea diaria del director de escuela estaría siendo afectada por una concepción gerencialista basada principalmente en un refuerzo de la autonomía y en la utilización de diversos dispositivos de evaluación y rendición de cuentas (Viñao Frago, 2001; Barroso, 2005, 2011).

Palavra-chaves: EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL, GOBIERNO ESCOLAR, GESTIÓN DIRECTIVA.

¹ Una versión más extensa de este trabajo será publicada en el libro: Miranda, E. & Lamfri, N. (Org). La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela. Buenos Aires: Edit- Miño & Dávila (en edición).

² Estudiante de intercambio. Programa de Movilidad en el Posgrado, Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe (RED MACRO).



PRESENTACIÓN

En esta ponencia³ se realiza un análisis sobre las particularidades que adquiere la tarea del director de una escuela técnica de la ciudad de Córdoba (Argentina) en el marco de las nuevas formas de regulación del gobierno de la educación y de las actuales políticas para la Educación Técnico Profesional.

Se pretende dar cuenta de las traducciones que el director de escuela realiza de las políticas⁴ y que se ponen de manifiesto en el contexto de la práctica (Ball, et al. 2011); partiendo de la premisa de que las políticas, en líneas generales, no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados (Miranda, et al. 2016).

Reconociendo su carácter estratégico en términos de desarrollo económico y social, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 sancionada en el 2005, centra su atención en la articulación educación-trabajo, sistema educativo-sistema productivo, demandando a las autoridades de las diferentes jurisdicciones la promoción de convenios para garantizar la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y cumplir con los objetivos que plantea la ley. Sin embargo, en la provincia de Córdoba las autoridades jurisdiccionales actualmente no garantizan los convenios entre las instituciones educativas y el sector empresarial, recayendo la responsabilidad sobre las propias escuelas, afectando particularmente la tarea diaria del director.

En el marco de ese contexto, este trabajo tratará de abordar el análisis de las particularidades que asume la gestión directiva a partir del marco normativo vigente. El escrito se organiza en cuatro apartados: en el primero se presentan algunas precisiones teóricas que aportan al análisis del caso en estudio; en el segundo se expone brevemente el caso bajo estudio y la metodología utilizada. En el tercer apartado se analiza la tarea del director en la articulación escuela-empresa y por último, se concluye identificando los principales efectos producidos en la tarea cotidiana del director de escuela técnica.

³ Esta ponencia recupera los avances de la Tesis Doctoral: “Del discurso a la práctica: la política educativa para la Educación Técnico Profesional en las escuelas secundarias de orientación industrial de Argentina y Brasil (2004-2015)”; Instituto de Humanidades CONICET - Universidad Nacional de Córdoba. Beca Interna de Posgrado CONICET.

⁴ En este sentido, es que consideramos los aportes teóricos del “ciclo de las políticas” (*policy cycle*) desarrollado por Stephen Ball (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 1994). Este autor define a las políticas como “sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables que atribuyen primacía a ciertas acciones y comportamientos” (Ball, 1997; 2000b; 2008b en Miranda, 2014), pudiendo adquirir dos formas: políticas como texto y política como discurso; dos concepciones que son complementarias y componen procesos complejos, interactivos e inestables que envuelven cuestiones de poder, intereses e historia en las arenas de la actividad social y discursiva (Ball, 2002).



1. ALGUNAS PRECISIONES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS

Las escuelas técnicas a lo largo de su historia han demostrado su capacidad de “conservación” y a la vez de “ductilidad” frente a los cambios propuestos desde las diferentes políticas de reforma del subsistema de ETP (Gallart, 2006; Maturo & Rubio, 2008). De igual manera, no han sido ajenas a las profundas transformaciones de los sistemas educativos y en particular, al trabajo de los directivos.

Desde los años ´90 en Iberoamérica se produjeron profundas transformaciones de los sistemas educativos focalizadas principalmente en nuevas formas de regulación del gobierno de la educación. En Argentina en particular, estas transformaciones estuvieron ligadas a procesos de descentralización pedagógica y administrativa, a nuevos mecanismos de evaluación y a la construcción de una mayor autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos (Miranda, et al 2004; Feldfeber, 2003, 2009). En este contexto, los cambios acontecidos en las formas de regulación de las políticas educativas y en las modalidades de organización y gestión de las escuelas han afectado el trabajo de los directivos, en tanto traductores y/o ejecutores de los cambios propuestos desde los diferentes niveles de gobierno (Barroso, 2004).

Para Barroso las tendencias que se han ido desarrollando en el campo de la organización en general, han penetrado en las propuestas de regulación de la administración y gestión de la educación bajo un modelo que el autor denomina post-burocrático o gobernanza; dicho modelo de gestión está sustentado básicamente en el reconocimiento formal de un mayor grado de autonomía para las escuelas que tiene un incidencia directa y simultánea en la administración general del sistema y en la gestión interna de las escuelas.

Para Barroso (2004) el refuerzo de la autonomía de la gestión escolar paradójicamente ha resultado una “ficción necesaria” en el discurso político para garantizar el funcionamiento democrático de las instituciones educativas; pero en la práctica se ha vuelto una “mistificación legal” para legitimar los mecanismos de control (evaluación, rendición de cuentas) por parte del gobierno, más que para promover capacidades de decisión de los órganos de gestión de las escuelas.

Las transformaciones derivadas del refuerzo de la autonomía para el autor ha promovido un cambio en los papeles y funciones de los directores de escuela, en sus modos de gestión y estilos de liderazgos. Para Barroso, estos cambios deben ser traducidos en términos de *empowerment* (Barroso, 2005); es decir, de empoderamiento, de delegar poder y autoridad a los directivos y de conferirles el sentimiento de que son responsables de su propio trabajo y de sus logros en términos de eficiencia y eficacia para garantizar la calidad de la educación.

En esta misma línea Viñao Frago (2001; 2002), plantea que el director se ha convertido en *un manager o gerente, cuyo éxito se mide comparando los resultados*



académicos de su centro con los de otros y, sobre todo, con la mayor o menor demanda o cuota de mercado que se alcanza (2001:69).

A modo de hipótesis, en esta investigación sostenemos que el trabajo de los directores de escuela se estaría viendo afectado por una concepción gerencialista basada principalmente en un refuerzo de la autonomía y en la utilización de diversos dispositivos de evaluación y rendición de cuentas (Viñao Frago, 2001; Barroso, 2005, 2011). Las políticas educativas han centrado en la figura del director la “puesta en acto” o *enactment* de las decisiones tomadas en los niveles centrales de gobierno (Ball et al, 2012). El aumento del poder de decisión va acompañado por una fuerte retribución de los recursos financieros para las escuelas que promueven un mayor grado de responsabilidad e intensificación de los procesos de control de la gestión educativa.

2. LA METODOLOGÍA Y EL CASO EN ESTUDIO

La investigación se basó principalmente en un estudio de tipo cualitativo a partir del registro de la tarea cotidiana del director de una escuela técnica y la aplicación de entrevistas semiestructuradas; conjuntamente a técnicas e instrumentos de análisis documental.

Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes para la organización y funcionamiento de la ETP a nivel nacional y provincial, circulares y memorándum; como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de la institución bajo estudio.

Respecto al trabajo de campo, el mismo se llevó a cabo en una escuela de gestión provincial de larga trayectoria en la formación de técnicos industriales. La escuela se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba y atiende a una población muy heterogénea de aproximadamente 1500 alumnos de clase media-baja: hijos de empleados públicos (área salud: enfermeras/os, administrativos; policía provincial, etc.), empleados del sector privado (empresas automotrices y otras); como así también hijos de empleados precarizados o desempleados. Dentro de esta población se incluye un importante número de jóvenes pertenecientes a las comunidades peruanas y bolivianas radicadas en la ciudad desde hace varios años.

Se trata de una institución de más de 100 años, una ex Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) transferida a la provincia. Es considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada.



Se organiza curricularmente en un Ciclo Básico y un Ciclo Especializado⁵ y ofrece cuatro titulaciones en la rama de la industria. En el último año del Ciclo Especializado se desarrolla el espacio de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT), un espacio curricular obligatorio que forma parte de lo que se denomina campo de la Práctica Profesionalizante (PP). Este campo comprende diversas “estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela” (INET, 2007). El formato adoptado en esta institución para la Práctica Profesionalizante, es el sistema de *pasantías en empresas*.

3. NUEVOS MODELOS DE GESTIÓN DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

3.1. El director como responsable de la articulación escuela-empresa

A diferencia de otras modalidades del sistema educativo, la complejidad y la especificidad de la ETP trasciende el ámbito meramente educativo involucrándose con los sistemas sociolaborales y socioproductivos que le sirven de referentes y a la vez la vinculan con otros ámbitos como el de la ciencia, la tecnología, el trabajo y la producción (Almandoz, et. al. 2010).

En este sentido, y reconociendo su carácter estratégico en términos de desarrollo socioeconómico, la nueva normativa para la ETP centra su atención en la articulación educación-trabajo, sistema educativo-sistema productivo, donde se demanda a las autoridades de las diferentes jurisdicciones la promoción de convenios para garantizar la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y cumplir con los objetivos que plantea la ley. Se promueven convenios con:

Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos desarrollados en el marco de los planes de promoción de empleo y fomento de los micro emprendimientos, sindicatos, universidades nacionales, Institutos Nacionales de la Industria y del Agro, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Comisión Nacional de Energía Atómica, los institutos de formación docente, otros organismos del

⁵ En la provincia de Córdoba, la *Ley de Educación Provincial N° 9870* fija una estructura de siete (7) años para la modalidad de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la escuela secundaria; y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).



Estado con competencia en el desarrollo científico-tecnológico... (Art. 11 y 14, LETP).

Sin embargo, en el caso de la provincia de Córdoba, las autoridades jurisdiccionales actualmente no garantizan los convenios entre las instituciones educativas y el sector empresarial, recayendo la responsabilidad sobre las propias escuelas. Para los equipos directivos ello se constituye en una de las principales preocupaciones a la hora de pensar la práctica profesionalizante (pasantías) para la modalidad, en el desafío de garantizar a todos los alumnos de la institución su espacio de formación en situaciones reales de trabajo.

Nosotros a diferencia de otras escuelas tenemos que salir a buscar la empresa donde los chicos van a hacer las pasantías. Para hoy poder tener convenio con 12 empresas, yo tuve que ir y golpear 200 puertas... Y eso lleva tiempo y desgasta (Entrevista 3, Director, p. 2).

Se genera la necesidad de dejar de lado otras tareas directivas ligadas a lo pedagógico (coordinación, acompañamiento, asesoramiento) para atender *la articulación con empresas, firmar convenios, administrar recursos*; en fin, cumplir con los objetivos de la política. La función del director cobra centralidad en tanto recae sobre él la responsabilidad de garantizar la relación escuela-empresa, lo cual representa nada menos que garantizar una propuesta de enseñanza oficial. El director debe ser el encargado de buscar las empresas y generar los convenios con las mismas para poder garantizar un espacio de formación que aparece como obligatorio en la propuesta ministerial.

El modo de accionar que el director ensaya para dar respuesta y cumplimiento a la política educativa (principios, objetivos) se constituye en una forma más de traducción del texto político dotándola de nuevos sentidos (Ball, 2012); generando cambios/transformaciones asimismo en las acciones y en el quehacer cotidiano de los sujetos. Podemos arriesgar la idea de que existen tantas estrategias de organización del espacio de la práctica profesionalizantes como tantas escuelas hay dentro del sistema de formación técnico profesional en la provincia de Córdoba; y que la eficacia o no de esos espacios de aprendizaje están ligados a la capacidad de las escuelas de generar los lazos necesarios con el sector productivo.

3.2. El director como garante de los resultados de aprendizajes

Además de encargarse de lograr los convenios con las empresas, el directivo también se convierte -en el proceso de puesta en acto de la política- en un garante de las condiciones de aprendizaje de los alumnos.



El directivo debe garantizar bajo un principio de equidad e igualdad de oportunidades, tal como lo postula la ley, un aprendizaje de calidad para todos; viéndose obligado conjuntamente con el cuerpo docente a buscar estrategias de supervivencia:

Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para el chico cumpla sus 240 hs para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico. No es lo mismo ponerlo a soldar sillas al chico acá en la escuela que mandarlo a la Volkswagen (Entrevista 3, Director, p. 2).

Las instituciones generan estrategias para responder a la política resignificándola desde los intersticios que la misma va generando en su articulación con los diferentes niveles de concreción (nacional, provincial, local-institución). En otros términos la política materializada en texto, ya sea en leyes, decretos o en el mismo curriculum, es recepcionada en la escuela como lo prescripto pero a medida que va siendo incorporada al cotidiano escolar y adaptándose al contexto específico, es modificada desde la lectura que los mismos actores realizan, generando efectos diferentes.

Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su pasantía. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que si bien a veces esa plata no era para eso o para que nosotros la utilicemos en eso, la utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá (Entrevista 1, Director, p. 4).

Los directivos se convierten en depositarios de nuevas responsabilidades que refieren a nuevos marcos de acción y a cómo administrar los recursos con los que cuenta la escuela para garantizar la oferta educativa. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos, la institución no siempre logra algún espacio de pasantía para todos los alumnos por igual.

Los alumnos que no logran ser ubicados en una empresa tienen dos opciones: conseguir por sus propios medios una empresa⁶ o realizar la pasantía en la escuela. Ambas opciones, a la vez presentan diferentes dificultades institucionales para ser puestas en

⁶ Estos alumnos por lo general terminan realizando su pasantía en talleres familiares o de conocidos.



marcha y también generan efectos diferentes en las expectativas de aprendizajes de los alumnos (Maturó, 2016). La institución debe ir adaptándose a las diferentes situaciones que se presentan y debe generar nuevos espacios de formación que derivan muchas veces en una reestructuración de las propuestas de las asignaturas de los últimos años o de roles/funciones de determinados actores institucionales (profesores/tutores/preceptores) para poder atender a los alumnos que realizan sus pasantías en las dos modalidades mencionadas anteriormente.

En este contexto, el director se vuelve un gerente preocupado por la administración de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de los objetivos (Barroso, 2011). Además de gestionar y controlar todo el proceso de ingreso de los alumnos a las empresas, el director conjuntamente con los tutores⁷ designados por la institución, son los encargados de supervisar a los alumnos durante todo el proceso de pasantía. Este acompañamiento refiere no sólo a cuestiones administrativas (control de las Aseguradoras de Riesgos del Trabajo - ART), asistencia al lugar de trabajo, control de condiciones de higiene y seguridad, etc.) sino también a un acompañamiento afectivo y psicológico que favorezca la permanencia de los alumnos. Esta transformación, situada, contextualizada de la política, inevitablemente se traduce en resultados/efectos distintos en las instituciones y también en la formación de los alumnos.

4. NOTAS FINALES

Las transformaciones en las formas de regulación de las políticas educativas y en las modalidades de organización y gestión de las escuelas en las últimas décadas han centrado en la figura del director la puesta en acto o *enactment* de las políticas educativas (Ball et al, 2012). El director ha sido dotado de una figura “redentora”, concebido como un instrumento de cambio y a la vez como garante de los objetivos de la política (Barroso, 2011). Ello ha derivado en una superposición de tareas en la figura del director,

⁷ En el marco de la ETP de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, los tutores son docentes con designación interina “a término” en el espacio curricular de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT). Sus funciones son: a) gestionar, promover y desarrollar las acciones pertinentes que requiere la implementación del espacio curricular, b) supervisar las prácticas de los estudiantes en los diversos formatos que se implementan, c) planificar y acordar con el equipo directivo, jerárquico técnico y docente la metodología de trabajo y cronograma de ejecución, d) identificar el sector socio productivo y científico tecnológico para posibilitar vinculaciones estrechas con la institución educativa, e) articular los aspectos técnicos curriculares con los otros docentes de la especialidad en función del perfil profesional, f) planificar, orientar y acompañar las actividades de los alumnos en el desarrollo de los distintos formatos de prácticas profesionalizantes, g) registrar anualmente las actividades de los alumnos, h) asegurar la acreditación de las distintas modalidades de práctica profesionalizante de los estudiantes del 7mo año garantizando el proceso de integración y consolidación de aprendizajes, i) contribuir con el equipo directivo, jerárquico técnico y docente y la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGET y FT) a la construcción de un dispositivo de evaluación. (Memo 01/2005, DGET y FP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba).



produciendo un desplazamiento de su función tradicional ligada más a lo burocrático profesional hacia un modelo gerencialista o post-burocrático; volviéndose responsable de lo que sucede en función de las decisiones que adopta (Barroso, 2005; Viñao Frago, 2001).

Tal como afirma Barroso (2011), se evidencia una hibridación en la imagen del director escolar producto de las acciones del Estado. Se pretende disminuir la presión de los diferentes niveles de gobierno en la gestión de las instituciones educativas a través de otorgar mayor grado autonomía a las escuelas; la cual aparece unida a la constitución de organizaciones de carácter post-burocrático.

Parecería que las transformaciones en las formas de regulación de las políticas educativas y en las modalidades de organización y gestión de las escuelas en las últimas décadas han generado asimismo una mayor autonomía en la misma administración del sistema y en la gestión interna de las escuelas. Como afirma Barroso (2005), la mayor autonomía ligada a la administración del sistema ha sido consecuente a una reconversión de las funciones de la administración central y regional; impulsando la participación de las escuelas y de sus miembros en la definición y ejecución de las políticas educativas, a través de la ampliación de su campo de decisión administrativa, pedagógica y de gestión de los recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMANDOZ, M. R. (2010). **Educación y trabajo. Articulaciones y políticas**. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- ARGENTINA. **Ley nº 26.058**, de Educación Técnico Profesional, 07 de septiembre de 2005. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wpcontent/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- BALL, S., MAGUIRE, M., BRAUM, A., HOSKINS, K., & PERRYMAN, J. (2012). **How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools**. Routledge, New York.
- BALL, S., HOSKINS, K., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school **Discourse Studies in the Cultural Politics of Education**, 32 (4), pp. 585-596
- BALL, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación**, 2(2 y3), 19-33. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- BARROSO, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em: Costa, J.A. e Neto-Mendes, A., (Orgs.). **A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais**. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- BARROSO, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 63, No. 232 (septiembre-diciembre), pp. 423-441.



- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 49-83. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>
- CORDOBA, **Memo 01/2005**, DGET y FP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina.
- FELDFEBER, M. (2003) (Comp.). Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? **Novedades Educativas**, Buenos Aires.
- FELDFEBER, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. **Linhas Críticas** [en línea] 2009, 15 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514385002> ISSN 1516-4896
- GALLART, M. A. (2006). **La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?** Cinterfor-OIT, Montevideo.
- INET (2007). **Documento de Prácticas Profesionalizantes**. Versión 2 (marzo). Argentina.
- MATURO, Y. (2016). La pasantía como estrategia de articulación escuela-empresa. Características e implicancias en las expectativas laborales de los alumnos. Ponencia en: **VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas/ UBA.
- MATURO, Y. & RUBIO, A. (2008) **La Transformación Educativa en las ex - escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum**. Trabajo final de Licenciatura. Repositorio Digital UNC. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/552>
- MIRANDA, E. (2014). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) **(Re) Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil**. Atomo & Alínea Editora, Campinas.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). **Revista Témpora**, N° 4-abril. (pp. 63-87). Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20\(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago).pdf)
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). La cultura de las reformas escolares. **Perspectivas Docentes** (26), 38-56.