

## NOTAS PARA UN INTERCAMBIO

### DOCUMENTO DE TRABAJO

## **¿Las reformas educativas reforman las escuelas o *las escuelas reforman las reformas?***

### **I. Planteo del tema**

Partimos de algunos hechos ya conocidos:

1.- *Las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas.* Con esta afirmación queremos dar cuenta de los procesos a través de los cuales las escuelas tradujeron las propuestas; las interpretaron; las quebraron; encontraron en ellas intersticios insospechados sobre los que desplegaron su autonomía; las momificaron; las fetichizaron; las banalizaron; las superaron, aprovechando sus potencialidades. Por ello, no son sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas).

2.- Las escuelas nunca perdieron *capacidad legislativa* (se dieron sus propias normas aunque no todas fueron escritas) y nunca dejaron de *sentar jurisprudencia* (interpretaron el espíritu de las leyes y normas estructurantes de los sistemas educativos y de sus instituciones).

3.- Las instituciones y los actores pueden simultáneamente estar “encariñados” con las viejas formas (aún si están plenas de malestar) y, al mismo tiempo, estar

dispuestos a no decir “no” a la novedad, especialmente si ésta se propone a partir de la construcción de la confianza y la responsabilidad.

4.- Las instituciones están habitadas por la dinámica entre instituido e instituyente: generalmente lo que se percibe como ataque, propicia el abroquelamiento; lo que se inscribe como alternativa, canaliza inquietudes; lo que se comunica como culpa, no promueve la responsabilidad.

Traducción, capacidad legislativa e interpretación jurídica, apuntaron a cambios *proversivos* o contribuyeron para que las instituciones se replegaran en propuestas *retroversivas*; *habilitaron novedad* o *clausuraron iniciativas*. Nada de ello debe entenderse pre-juiciosamente; todo viene a dar cuenta del poder de los actores, un poder que no es todopoderoso; que a veces es asumido con autoconciencia, otras veces rehuido o renegado; un poder siempre presente, siempre relacional, siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada.

En esos movimientos, el hallazgo de potencialidades o su congelamiento obedece a una compleja trama de factores que intervienen en la toma de posición de cada actor. Cada movimiento reformista propicia uno u otro trámite y suele ocurrir que las escuelas, en su micropolíticas cotidianas tiendan a reconstruir, en el singular de las macropolíticas, el plural no siempre considerado, a veces claramente expropiado.

Nos importa destacar que en los términos más clásicos de las teorías institucionales una reforma es un movimiento instituyente que busca constituirse en instituido; cuando lo logra suele ver con recelo a cualquier nuevo instituyente que pugne por instituirse. En ocasiones, las innovaciones se producen casi “en contra” de los reformistas si éstos se vuelven adictos al formato único y carecen de multiperspectividad: En otras oportunidades, la secuencia de los cambios que se proponen inhabilitan a los actores, porque solicitan más resistencias que adhesiones. Siempre que aparece una “resistencia” la misma amerita un análisis que deponga una respuesta reduccionista. En este sentido, sería erróneo adjudicar a priori, sin una lectura que no eluda la complejidad, una posición resistencial de los actores. En muchos de

nuestros países, cambiar era sentido como una necesidad compartida y la idea de reformar conllevaba la ilusión de tiempos mejores. Cabe destacar que no siempre el deseo de transformar encontró en las reformas y/o en los reformistas un eco coincidente y al mismo tiempo las reformas y/o los reformistas encontraron (o generaron) escollos a los mismos cambios que querían introducir.

Valdría la pena detenerse a comprender cuáles han sido, o son, algunos de los destinos de la/s reforma/s e intentar indagar acerca de los entusiasmos y/o de las decepciones que constituyen el panorama actual, para poder pensar e imaginar escenarios prospectivos. Para ello, debemos tener en cuenta que las instituciones transitan de modos distintos la inagotable dinámica instituido - instituyente y el modo en que lo tramitan y elaboran constituye uno de sus rasgos de identidad.

En el interjuego entre macro y micropolíticas intervendrán, entre otros factores, tanto el quantum tolerable de incertidumbre (o el mínimo de certezas necesario); las modalidades de inclusión (que remite al tema de las secuencias y temporalidades de los cambios tanto como a la construcción de posibilidades y habilitaciones a la participación); la disponibilidad a la escucha; la capacidad asociativa que se propicie, sin desdibujar la responsabilidad del Estado y sin privatizar las decisiones; la intersectorialidad (que “alivia” al sistema educativo de la sobredemandas sociales); la pertinencia, legalidad y legitimidad de lo que se propone (pertinencia pedagógica, legitimidad política y legalidad que están dadas por el componente de justicia que esté en juego).

## **II. Puntos de partida y de llegada**

A pesar de las diferentes geografías en las que estamos inscriptos, de la diversidad de historias nacionales que construyeron nuestra identidad y de las coyunturas políticas que atraviesan nuestros países, posiblemente encontremos entre nosotros un punto en común: la preocupación por el destino de las nuevas generaciones y la indignación por la deuda histórica que existe, con la generación que nos antecede y

con nuestros contemporáneos cuya actualidad no incluye la justicia.

Quizás también compartamos la inquietud por el modo en que las políticas de la desigualdad generan una deuda externa, al tiempo que consolidan la deuda interna con los sectores desprotegidos, con los “excluidos”, con aquellos que para ciertas políticas han dejado de tener valor en si y han pasado a ser tratados como “resto”<sup>1</sup>. Si algunos de estos puntos en común fueran los nuestros, podrían resumirse en una expresión: estamos preocupados por la educación.

Entendemos que la educación conlleva simultáneamente hacia los *recién llegados* (como gustaba definir H. Arendt a los nuevos sujetos de un siempre viejo mundo) un *rito de integración* (al modo en que M. de Certeau entendía la pedagogía) y la *oportunidad de lo nuevo*, ocasión de *emancipación intelectual* (como la pedagogía explícitamente declarara en la voz de Jacotot) y *práctica del ejercicio de la libertad en la actividad de conocer* (tal como las consignas de Kant y Fichte, entre otros, lo dan a entender).

Espacio simbólico de filiación, educar es el verbo que da cuenta de la actividad de constituir al *cachorro humano* (P. Aulagnier) en *sujeto de la palabra*<sup>2</sup>. Podríamos entonces decir que educar es el nombre de los *imperativos de inscripción social y de transmisión*<sup>3</sup> que se vuelven *imperativos de reparto y distribución con justicia*<sup>4</sup>.

Desde esta perspectiva, quisiéramos partir de algunas coincidencias. Nos importaría coincidir en que educar es una tarea clave; nos importaría coincidir en que,

---

<sup>1</sup> Los trabajos de Violeta Nuñez, 1999, *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el próximo milenio*, Bs. As., Santillana, desarrollan un interesante análisis sobre esta posición.

<sup>2</sup> Hacemos aquí referencia tanto al valor de la palabra, a la coherencia entre actos de habla y acciones como a aquello que G. Steiner denomina dar “un sentido ampliamente humano” a la personalidad (ver al respecto Steiner, G., 1999, *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, Muchnik.)

<sup>3</sup> Entendemos por *transmisión* (al modo en que Jacques Hassoun lo propone) aquello que excede a toda pedagogía, que implica y conlleva una ética, es decir, una posición frente a la propia vida y a la propia muerte. De ninguna manera significamos *transmitir* como un acto de pasaje que pre-supone sujetos pasivos y algo inmovible. *Transmisión* es el nombre que recibe el compartir el relato, es lo que hace posible un acto de relectura y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. Transmitir es “pasar” el código y “habilitar al otro” a construir una nueva significación.

<sup>4</sup> Recordemos que la noción de justicia curricular instituye en el lenguaje propio de la pedagogía permite deconstruir y evitar el impacto en las acciones de las nociones de caridad y asistencialismo.

como sociedad, se nos plantea la “necesidad de educar” y, como adultos, la “responsabilidad de educar”. Responsabilidad<sup>5</sup> de educar significa, para nosotros, responsabilidad de transmisión, de inscripción y filiación simbólica, de formación, de emancipación intelectual. Por eso, trabajar en educación, pensar sobre ella, comprender y hacer sus instituciones, constituye lo que Ansart denominaría una de las pasiones políticas de las democracias.

La educación y sus instituciones han producido y solicitado acuerdos y contiendas: en ocasiones asociadas a la producción de igualdad; en otras, sospechadas de distribuir sin equidad y de reproducir posiciones socialmente diferenciadas, por clasificación y calificación escolar; vinculadas a la emancipación; denunciadas de elitismo y exclusión; cuestionadas acerca de su utilidad; depositarias de la esperanza de futuros mejores. Siempre han estado presentes en los discursos de las políticas; siempre han sido atravesadas por las tensiones entre pasado y futuro, entre lo viejo y lo nuevo, entre el reconocimiento de las diferencias y un horizonte de igualdad.

Es obvio, entonces, que la educación no admite las reducciones tecnocráticas, lucha por escapar del encapsulamiento que le propone la lógica del mercado, no se deja subsumir en un manojito de disciplinas y es siempre algo más que una “necesidad real” (C. Castoriadis). La educación excede a lo escolar y, aunque allí se le dé curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular.

Todo esto ocurre porque la educación es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad. El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta. Tramita ambas cuestiones de modos diversos, a partir de abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes (saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear), diseñar formas organizacionales, integrar actores diversos, recordar mitos, instituir ritos, ofrecer inscripciones y filiaciones simbólicas, tejer vínculos (con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo),

---

<sup>5</sup> Trabajamos la noción de responsabilidad tal como la despliega Jean Louis Genard, 1999, en *La*

institucionalizar la relación con la ley estructurante de lo social.

## **II. La temática**

### **II. 1. El marco: La reforma, las reformas (problemas del uso del singular y su relación con la herencia)**

Cada vez que se propone un escenario en el que se despliega la oportunidad de elegir, podemos decir que se tramita una decisión entre distintas herencias que conviven y diversos herederos cuyos intereses no son necesariamente coincidentes. Reformar, cambiar, innovar, puede ser una ocasión de batalla tecnocrática entre “expertos”, confrontación ideológica entre “intelectuales” o un acto de **pedagogía pública**, es decir un debate sobre lo sustantivo concretado con la gramática de lo plural.

Nuestra región ha conocido en los últimos años, una vocación reformista en materia educativa. Numerosas razones confluyeron a buscar un cambio: la constatación de lo pendiente en materia escolar: cobertura, permanencia, desigualdades, nuevas demandas, viejos problemas para los que parecía necesario encontrar nuevas soluciones, legislaciones que reclamaban actualizaciones para conservar vigencia, los resultados de investigaciones que dejaban al descubierto falencias, el discurso de la crisis educativa, la insatisfacción de los actores y de la sociedad.

Se hizo evidente la necesidad de que las formas escolares fueran accesibles a todos y se constató que la mayor parte de los sistemas educativos estaban lejos de asegurar a toda la población que, a idéntica inversión temporal en escolaridad igual capital cultural adquirido (lo que se dio en llamar la segmentación y fragmentación de los sistemas).

Por otra parte, los discursos que pusieron énfasis en la importancia del conocimiento también dejaron en evidencia que el conocimiento no se distribuía del mismo modo a distintos sectores de la población.

Poco a poco las incertidumbres propias a todo tiempo por-venir fueron adquirieron un nuevo matiz, el futuro pasó a ser además de incierto, inquietante. Las sociedades dejaron de ofrecer la ilusión del progreso que había sido propia de generaciones anteriores. Educar, se volvió sinónimo de educar para la incertidumbre es decir para un futuro poco incluyente, poco promisorio. De este modo, paradójicamente, se diluyó, o se perdió, algo de lo específicamente educativo en tanto el conocimiento se define por un componente de no-sabido / a descubrir / desconocido.

El trabajo de conocer es la relación que el sujeto mantiene con la incertidumbre que el objeto de conocimiento siempre le plantea, para que esa relación tenga trámite exige un mínimo de certezas organizacionales.

Frente a este panorama contextual, al que podría agregarse una constelación de nociones (entre ellas: globalización, competitividad, agencias de préstamo, etc.), la reforma de los sistemas pareció volverse una urgencia, un *mot d'ordre*, en toda la región.

En numerosas ocasiones, en algunos de nuestros países, la consigna no favoreció el reconocimiento de las experiencias plurales que a menudo fueron subsumidas, en un recetario único. Sabemos que lo propio de los recetarios únicos es la omisión de las historias singulares y una tendencia a descuidar la generación y sostenimiento de instancias genuinas de participación<sup>6</sup>. La tendencia a reformar pasó así, en muchos casos a nombrarse en singular: “la” reforma.

El uso del singular subraya, a nuestro entender, la fuerza de una *intencionalidad clonadora*. Sostendremos que la idea de que lo que funciona aquí funciona igualmente allá, propia de un *copista* que no se detiene a analizar e imaginar matices y alternativas, a recuperar las buenas experiencias tanto como a inventar nuevas es, en educación, de un efecto tan negativo como el que produce el continuismo que sostiene un imperturbable *más de lo mismo* o, el exitismo de una *fuga hacia delante* que hace la

---

<sup>6</sup> Entendemos por tales aquellas que no se contentan con la participación formal.

economía de la actualidad.

Cuando una consigna conlleva la actividad de hacer tabla rasa de herencias, antecedentes y contextos, termina desconociendo experiencias innovadoras que tuvieron curso y no reconociendo la potencialidad transformadora en los actores de los sistemas educativos.

Cuando los presentes nacionales o locales, en las políticas para el área, son poco atendidos esto se traduce y se significa como poca consideración de los actores reales de la escena pedagógica (su participación fue/es limitada y su palabra poco escuchada), poco respeto a sus instituciones, poca previsión de los tiempos de las transiciones (improvisaciones que se adaptaban a los conceptos estelares de la tecnocracia más que producir cambios culturales). Esto tiene como correlato el diseño de cuerpos normativos que, de algún modo, dejan de lado el vínculo imprescindible entre políticas sociales integradas y educación.

En aquellos casos en que se intentó instalarla en singular, LA reforma pareció reeditar aquello que ya aconteció en otros momentos de la historia cuando se desconocieron, en América Latina, las herencias y la inscripción del porvenir en un pasado y un presente<sup>7</sup>.

Por supuesto, no se pueden desconocer los condicionamientos que a menudo traen aparejadas las herencias, pero nos resistimos a considerar que debemos limitarnos a recibirlas (a las políticas neo-liberales, por ejemplo) y aceptarlas en omisión de otras herencias (la tradición de un paradigma filosófico y político que hacía de la educación pública su emblema, por ejemplo). Al mismo tiempo, es necesario reconocer que la interpretación y resignificación de las herencias supone no omitir que el destino implica la construcción de los hombres<sup>8</sup> y no se limita a ser el cumplimiento de las profecías.

En todos los casos, herencias de distinto signo “trabajan” en la sociedad. Sostener que habría un modo único de tramitarlas sería una simplificación o un

---

<sup>7</sup> Lo que Elisa Carrió denuncia como ley de la exclusión.



reduccionismo. También plantearía problemas presentar lo heredado como “tragedia”, ya que esa manera de nombrar implica la aceptación de que cambiar lo dado ha quedado fuera de la voluntad y de la posibilidad de los hombres. Sostendremos como hipótesis que en algunos casos las modalidades elegidas para reformar parecieron dejar de lado toda referencia a las herencias, a excepción de aquellas a las que consideraba necesario arrasar.

En educación, volverse nostálgico es impertinente, perder la memoria o desentenderse sin más de un pasado<sup>9</sup> y precipitarse a un futuro globalizado<sup>10</sup> pero sin cosmopolitismo<sup>11</sup> no es de buen augurio.

## II. 2. Dobles mensajes, tensiones y des-enlaces

Nos parece importante puntuar distintas cuestiones aclarando que, como en todo listado de problemas, es necesario inmediatamente señalar los matices que la intencionalidad reformista tuvo, concretamente, en cada uno de nuestros países, en cada región /provincia/territorio y, finalmente, en cada escuela. En algunos casos, las políticas nacionales imprimieron cursos distintos al recetario implícito; en otros los gobernantes locales no aceptaron los términos que se intentaron establecer para todos; casi siempre cada escuela imprimió su propio sello sobre un formato homogéneo.

Sin duda, no todos aceptaron comprar la varita mágica de un mago sin magia<sup>12</sup> y LA reforma, pensada por algunos como una llave de paso universal, fue para otros, en cambio, objeto de un análisis crítico. Entendemos por tal la interrupción de la aplicación mecánica de una receta para detenerse a pensar, fundamentalmente, acerca del sentido.

---

<sup>8</sup> Jaspers toma este tema en el magnífico texto que elabora sobre la cuestión de la culpa.

<sup>9</sup> Cabría recordar que muchos de nuestros países habían sido precursores en el despliegue de la voluntad de sistematizar la educación, de volverla obligatoria, laica y gratuita (como la Ley N° 1420 lo hacía en la Argentina, como resultado de las utopías de la generación del '80).

<sup>10</sup> Pareciera desconocerse que la historia da cuenta de globalizaciones tan viejas como los antiguos imperios.

<sup>11</sup> Recordemos que el cosmopolitismo (un viejo concepto de la filosofía política, desarrollado entre otros por Kant) es lo que nos permite sostener la defensa de los derechos humanos, lo que nos abre la posibilidad de la solidaridad con los otros. El debate se ha revitalizado actualmente sobre esta noción de la mano de Derrida, Taylor, Rawls, entre otros.

Es por ello que, al señalar que algunas decisiones políticas tuvieron en cuenta la cuestión de los sentidos, podemos destacar que tuvo lugar el esfuerzo necesario para que la concepción del cambio no se conjugue en singular.

Abordando el análisis de las macro políticas, encontraremos que los discursos hicieron de algunas nociones, o expresiones, los vértices de dobles mensajes.

Así se habló de:

- **Centralidad de la educación** (recordar que la educación es el espacio público donde lo público se construye) y se empobrecieron los presupuestos<sup>13</sup>, al tiempo que se fueron creando argumentos para una privatización (la misma toma nombre de “charter” y “voucher”).
- **Sociedad del conocimiento** y no se concretaron políticas distributivas.
- **Prioridad a la educación** y no se invirtió genuinamente.
- **Descentralización** y se concentró poder central.
- **Autonomía** y se institucionalizaron formatos únicos.
- **Evaluación** y se produjo medición.
- **Calidad** y se profundizaron las brechas, creando privilegios.
- **Obligatoriedad** y no se crearon las condiciones para que la obligación fuera una práctica posible.
- **Equidad** y se terminó ranqueando la desigualdad.
- **Consenso** y no se convocó a la participación efectiva.
- **Concertación** y se convocaron sólo a algunos sectores con palabra plena.
- **Profesionalización docente** y se pauperizó a los asalariados.

Sobre este campo de tensiones en muchos casos se desplegó otro problema, al que denominamos *des-enlace* entre políticas públicas sociales y políticas públicas educativas o, dicho en otros términos, el reinado del economicismo.

---

<sup>12</sup> Así lo denominamos en un trabajo sobre la descentralización que presentáramos como resultado de investigaciones en seminarios internacionales que se concretaron en Chile, Paraguay y Argentina en la década de los 90.

Así el discurso y la letra de las normas, tan bien intencionados, acerca de la extensión de la escolaridad obligatoria, no consideraron la inclusión de la obligatoriedad del Estado de crear las condiciones para que la población pudiera asumir la obligatoriedad prescripta.

Prescribir obligación y no prescribir ingreso ciudadano para la infancia puede ser, en algunas regiones, un contrasentido ya que podría entenderse como el modo de crear nuevas taxonomías escolares y sociales excluyentes.

### **II. 3. Los diversos modos de colocar a la institución en el “centro”**

De modo de seguir ofreciendo perspectivas para analizar el interrogante que da título a este trabajo, es necesario analizar<sup>14</sup> los diversos modos en que se ha planteado el lugar de las instituciones en relación con la búsqueda del mejoramiento de la calidad. Parece entonces pertinente analizar los distintos matices que esto supone, de modo de comprender en qué contextos se insertan estos discursos.

Bolívar analiza<sup>15</sup> diferentes movimientos u olas a partir de los cuales la institución educativa, la organización o el centro escolar han adquirido un lugar central en su vinculación con la búsqueda de la calidad educativa<sup>16</sup>.

Más allá de que no sería pertinente en este punto presentar con detalle cada uno de esos movimientos (escuelas eficaces, calidad total, mejora de la escuela basado en su gerenciamiento, desarrollo basado en el centro escolar, etc.) una característica fundamental que atraviesa estos movimientos es la focalización en las variables institucionales u organizacionales (según el marco de referencia que predomine), a

---

<sup>13</sup> Aún si el incremento presupuestario estaba previsto por la ley que institucionalizaba la reforma.

<sup>14</sup> En este apartado y en el siguiente presentamos y re trabajamos algunas cuestiones elaboradas por Poggi, M. en un trabajo en prensa de la editorial Santillana. Le agradecemos a Poggi que nos haya permitido el acceso a su trabajo y la posibilidad de referirnos a él.

<sup>15</sup> Bolívar, A., 1996, "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, A. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.

<sup>16</sup> Este concepto, sobre el cual no nos detendremos, aparece siempre en su definición de modo indeterminado.

partir de las cuales se considera a las instituciones educativas reduciéndola a cualquier otra organización social.

Anteriormente hemos discutido<sup>17</sup> este desconocimiento de la especificidad de la escuela, aun cuando podemos coincidir con la importancia asignada a la mirada institucional. Sin embargo, es importante señalar que no puede hacerse abstracción, en este enfoque centrado en la institución, de las dimensiones curriculares (en el más amplio sentido del término) y de las prácticas pedagógicas en su conjunto.

Los movimientos que hemos mencionado ponen énfasis, fundamentalmente, en la organización eficiente y por ello encuentran un terreno fértil para desarrollarse en el escenario de las reformas neoliberales. Numerosos estudios e investigaciones fueron orientados, en consecuencia, hacia la búsqueda de los factores o variables que permiten explicar el funcionamiento eficiente de una institución. Así factores tales como el liderazgo fuerte en lo administrativo y en lo pedagógico, el elevado nivel de expectativas hacia los alumnos, el clima participativo, la claridad en los objetivos institucionales, entre muchos otros, son algunos de los mencionados en los diversos estudios.

Si bien es evidente que la importancia de estas u otras variables no puede desconocerse, y que es necesario considerarlas desde el interior del campo educativo, pueden reseñarse las siguientes críticas a estos enfoques, las cuales se agruparán en torno a:

*a- El concepto de eficacia y de eficiencia subyacentes*

Si bien ya hemos abordado la cuestión de la eficacia en las instituciones educativas<sup>18</sup> (al destacar, entre otros aspectos, que suele reducirse a la eficacia y la

---

<sup>17</sup> Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana; Frigerio, G. (comp.), 1995, *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz; Frigerio, G., Poggi, M. y otros, 1992, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel; Poggi, M. (comp.), 1995, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

<sup>18</sup> Frigerio y Poggi, 1996, op. cit., pág. 60 y siguientes.

eficiencia definidas sólo desde la perspectiva económica), podemos señalar en este punto que parecen omitirse otros conceptos asociados a éstos, tales como los de pertinencia y relevancia cultural<sup>19</sup>.

Para decirlo en otros términos, no puede traspolarse a la educación la concepción de eficiencia propia de los procesos productivos, en los cuales pueden especificarse los resultados pretendidos, así como los pasos operacionalizados para su consecución. Pero, aún más, la búsqueda de la eficacia y la eficiencia en educación no puede omitir el preguntarse por la **pertinencia del proyecto de educación pública** (en su sentido más amplio) en el cual se enmarca, ni por su densidad cultural (en el sentido de conocimientos sustantivos y relevantes). Es decir que una pregunta sustantiva a la que debe remitir es a aquella sobre el sentido del proyecto cultural que se pretende que oriente el proyecto educativo. Exige, además, poner atención en el valor educativo de los procesos, no sólo en la eficiencia para la consecución de los resultados.

Por otra parte, formularse estos interrogantes requiere incluir, necesariamente, una dimensión ética, ya que objetivos éticamente perversos<sup>20</sup> pueden ser logrados con altísimo nivel de eficacia y eficiencia. Es allí cuando el análisis de la pertinencia y de la relevancia de los propósitos que intencionalmente se buscan, debe complementarse necesariamente con los de la eficacia y eficiencia.

Si bien las finalidades sociales y políticas de las sociedades democráticas no pueden divorciarse de las exigencias del mercado (lo cual exige abordar las contradicciones que devienen de su tratamiento conjunto), tampoco pueden quedar subordinadas a ellas.

*b- Las críticas internas a la lógica sustentada desde el proceso de investigación de las escuelas eficaces*

Existen tantos factores intervinientes (variables externas e internas a los sistemas

---

<sup>19</sup> El concepto de relevancia cultural es trabajado por Gimeno Sacristán, J., 1999, “La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado”, en Angulo Rasco, F., 1999, op. cit., pág. 65 a 82.

educativos y sus instituciones), la cadena causal es de tal nivel de complejidad, las interacciones entre variables son difíciles de establecer, que puede ponerse en cuestión el rigor científico de muchos de los estudios que han tomado como eje el análisis de los factores que intervienen para determinar el funcionamiento eficaz de las escuelas. Entre las principales críticas internas<sup>21</sup> al rigor científico de estas propuestas pueden señalarse a continuación.

- En primer lugar, presenta una importante similitud con el paradigma de investigación didáctica denominado “proceso – producto”, a partir del cual se indagan los factores y su incidencia en el logro de mejores resultados. Ahora bien, muchos de los conceptos (por ejemplo, “liderazgo profesional”, “clima participativo”, “elevado nivel de implicación de padres y alumnos”, etc.) son complejos y equívocos, de lo que se deduce la dificultad para una pertinente definición operacional en los diseños de los proyectos de investigación. A ello se suma el hecho de que los distintos estudios permiten destacar más las discrepancias sobre los factores que intervienen, y su posible combinación, que acuerdos sobre su influencia en los resultados obtenidos.
- Se escamotea, en la presentación de estos enfoques, el tratamiento de las contradicciones. Por un lado, se habla de la incertidumbre, de la complejidad, de la multicausalidad. Pero, a la hora de ofrecer explicaciones o prescripciones, se cae en la simplicidad y en la reducción, en muchas ocasiones, hacia lo cuantificable y medible.
- Aún si se pudiera enumerar **el conjunto de los factores que intervienen en la determinación de la eficacia en las escuelas**, éstos **no permanecen inalterables a través del tiempo, ni escapan al “filtro” de las culturas institucionales y de los contextos específicos en los que una escuela se inserta**. Dicho esto en otros términos, no hay una definición universal ni

---

<sup>20</sup> Podemos mencionar, entre otros ejemplos posibles, el adoctrinamiento en los sistemas sociales totalitarios.

atemporal de los factores que permiten explicar la eficacia de una institución. O, en todo caso, podría establecerse un diseño de investigación que pusiera en evidencia las correlaciones entre variables, lo cual permite aproximarse a explicaciones bajo la forma de hipótesis, pero no tienen una potencialidad en términos de predicción, porque las mismas variables en otro contexto institucional pueden no producir similares efectos<sup>22</sup>.

- El énfasis puesto en los procesos académicos, si bien interesante en tanto llama la atención sobre este punto, constituye una perspectiva reductora que excluye el análisis de otros aspectos también relevantes (como los efectos sociales y éticos del proceso de escolarización).

Un punto que merece ser señalado es que los problemas sustantivos de los sistemas educativos, y de las escuelas que los integran, son tomados de las investigaciones educativas y se articulan en un modelo en el que dichos problemas se vuelven inseparables de la estrategia elegida para abordarlos. De este modo, algunos problemas (democratización de los sistemas, ampliación de las responsabilidades públicas a través de mecanismos de participación ciudadana, relevancia cultural y calidad de las propuestas pedagógicas, evaluación democrática, entre otros) que son incuestionables en tanto tales, y que pueden constituir, según los contextos, desafíos pendientes desde la educación pública, se subordinan y subsumen en una estrategia pragmática para su abordaje, de neto sesgo economicista.

El modo en que las reformas se han apropiado de los resultados de la investigación sobre escuelas eficaces ha tomado en muchas ocasiones la forma de una traspolación acrítica de dichos resultados a los actores de la institución educativa, bajo el supuesto de que éstos pueden aplicar el modelo que resulta e intervenir en el conjunto

---

<sup>21</sup> Retomamos en este apartado algunos de los planteos de Pérez Gómez, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, pág. 151.

<sup>22</sup> Los estudios comparativo-causales “se llevan a cabo mediante un procedimiento ex - post - facto, esto es, se hacen mediciones después de que ha ocurrido el hecho de una forma natural. Aunque se encuentre una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, nunca se puede concluir que una variable es causa de otra, por no existir manipulación y control de la variable independiente”, en Colás Bravo, P., 1992, “Los métodos correlacionales”, en Colás Bravo, P. y Buendía Eisman, L., 1992, *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar, pág. 161.

de variables que las investigaciones destacan como aquellas asociadas en las escuelas eficientes.



## II. 4. Otras perspectivas para comprender la dimensión institucional

A diferencia de estas posiciones fuertemente orientadas hacia la eficiencia organizacional, otras perspectivas (que no desconocen la importancia de esta cuestión, pero que no hacen de ella el único eje de análisis) ponen el énfasis en los aspectos vinculados con las culturas institucionales escolares<sup>23</sup>, con la matriz de aprendizaje institucional<sup>24</sup> y con la gramática de la escuela<sup>25</sup>, y buscan articular en la propuesta teórica tanto las dimensiones organizacionales como las curriculares.

Culturas institucionales, gramática escolar. Esta última, tal como los autores mencionados la consideran, constituye el marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Establecen una suerte de paralelismo entre la gramática de la lengua y la de la escuela.

Recordamos que la gramática es, según Van Dijk, “un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarca el sistema de una lengua. Un sistema lingüístico de este tipo es relativamente abstracto y existe idealmente en el sentido de la descripción. ... Cada individuo, cada grupo o comunidad lingüística empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo. ... La gramática se ocupa de niveles de enunciados que tienen un cierto carácter abstracto y convencional a la vez. Esto significa que la mayoría de los hablantes conocen las reglas que caracterizan esos niveles y, mientras hablan, suponen que el otro hablante conoce (casi) las mismas

---

<sup>23</sup> Trabajos anteriores ya citados, están comprendidos en esta línea. Por cultura institucional escolar entendemos “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a una institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”, en Frigerio, Poggi y otros, 1992, op. cit., pág. 35.

<sup>24</sup> Frigerio y Poggi, 1996, op. cit., capítulo VI: “Espacios escolares y relaciones pedagógicas”. En esta obra hemos definido **matriz de aprendizaje institucional** como “un espacio virtual, el cual resulta de la conformación de la cultura institucional escolar y contribuye a ella y que, al modo del crisol-recipiente, da origen al conjunto de prácticas institucionales y moldea los aprendizajes del conjunto de los actores” (pág. 136).

<sup>25</sup> Un interesante trabajo de Tyack, D. y Tobin, W., 1994, “The grammar of schooling: why has it been so hard to change?”, en *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N°3, se centra en este concepto.

normas y que, por lo tanto, sabrá actuar en consecuencia mediante, por ejemplo, la contestación de una pregunta”<sup>26</sup>.

Así como el hablante de una lengua, los actores de una institución conocen, en ocasiones de modo consciente pero en muchas más de manera inconsciente, el sistema de reglas explícitas e implícitas de una institución.

De modo similar a la gramática de la lengua, la de la escuela no necesita ser comprendida conscientemente para operar. En este sentido, constituye un concepto que, desde nuestra perspectiva, se integra al de matriz de aprendizaje institucional. En las instituciones se comprende, se habla y se actúa, en muchas ocasiones, a partir de los hilos que tejen esta suerte de red no visible que enmarcan esos modos de comprender, de hablar y de actuar.

Al pensar e investigar la relación entre la cultura institucional o la gramática de la escuela y las reformas educativas, Tyack y Tobin afirman:

**“Los reformistas creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema que debe evitarse, se podría pensar que éstas constituyen, potencialmente, una virtud... Los objetivos podrían ser considerados como hipótesis ... más que como metas fijas”<sup>27</sup>.**

Para afirmarlo con otros términos: los cambios institucionales y las reformas educativas logran transformar algo de la gramática de la escuela / cultura escolar / matriz de aprendizaje institucional, o están condenados al fracaso, a no persistir en tanto innovación, a no institucionalizarse. Esto requiere cambiar representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego institucional.

---

<sup>26</sup> Van Dijk, T., 1992, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, pág. 31 y 32.

Pero, de aquí su complejidad, si bien la dimensión institucional de la escuela es ineludible para pensar los procesos de cambio, subrayar esta cuestión no siempre significa acordar con la perspectiva teórica que presentamos en este punto sobre las instituciones. De allí también que el énfasis en la gestión de las instituciones educativas puede enmarcarse en posiciones no sólo diferentes, sino divergentes y aún contradictorias en los paradigmas que las sustentan.

Es por ello que “una descentralización de la gestión, por sí misma, no engendra una mejora, si paralelamente no hay unas dinámicas de apoyo y unos estímulos externos que capaciten internamente al centro escolar para llevar a cabo el cambio propuesto”<sup>28</sup>. La importancia asignada al apoyo y a la asistencia desde la exterioridad de la escuela vuelve a resituar la necesidad del Estado y el papel que éste debe jugar en los procesos de cambio y de sostenimiento de las políticas educativas. Si la descentralización se entiende sólo como una mera transferencia de la capacidad de gestión, como una flexibilización en un planteo gerencialista orientado por la competencia, como una desresponsabilización del Estado frente a los problemas de justicia/igualdad entre instituciones, o un encubrimiento de las desigualdades frente a una supuesta igualdad meramente formal, entonces esa gestión descentralizada puede suponer tanto un mecanismo más sutil de control como una atribución exclusiva de las responsabilidades a las escuelas por los procesos y resultados en términos de aprendizajes de los alumnos.

Sobre las cuestiones que estamos tratando Justa Ezpeleta plantea dos interrogantes muy sugestivos<sup>29</sup>: ¿cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de problema institucional? Y ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas?

No se trata entonces de desentenderse de los problemas institucionales sino de integrarlos en una dimensión política. En este sentido, asumir un proyecto de educación pública supone pensar los modos de articular iniciativas y responsabilidades del Estado con aquéllas de las instituciones, enmarcadas en el principio de “‘justo para todos’ y no

---

<sup>27</sup> Tyack, D. y Tobin, W., 1994, op. cit., pág. 478 (la traducción y la negrita son nuestras).

<sup>28</sup> Bolívar, A., 1996, op. cit., pág. 240.

sólo ‘bueno para nosotros’<sup>30</sup>. La dimensión institucional de la escuela toma un lugar preponderante y alcanza el *status* de asunto político cuando se integra en un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios. Sin embargo, no todo proyecto educativo institucional encuentra coherencia con estos principios.

Es por ello que podemos afirmar que tomar en consideración el lugar de la escuela significa analizar los diferentes modos en que los procesos de reforma tienen en cuenta o, por el contrario, desconocen, desestiman o minimizan las culturas institucionales como variables importantes.

En consecuencia, o bien las reformas educativas logran transformar algo de la gramática y de la cultura escolar, o están condenadas a no producir impacto alguno en las prácticas educativas, a no perdurar en tanto innovación, a no institucionalizarse. Si aquello que da sentido a la escuela en tanto institución social - en la compleja integración y articulación de la relación con el conocimiento y de la construcción del lazo social que le es propia - no es considerado por las reformas; si éstas no hacen del cambio de las representaciones, los valores, las creencias, las normas y las reglas de juego institucional un eje central de sus proposiciones, discursos y acciones; en fin, si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un *gatopardismo*, con el consecuente descreimiento y desligazón simbólica a la que parecemos asistir hoy en la relación escuela – sociedad.

### **III. - A modo de síntesis y propuesta**

A modo de síntesis, desde esta perspectiva podemos advertir que, en muchos casos, las mismas reformas han contribuido a relativizar su propio potencial transformador<sup>31</sup>. Esto se vio propiciado cuando se trabajó sobre la base de:

---

<sup>29</sup> Nos referimos a su artículo “Reforma educativa y prácticas escolares”, en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997, op. cit.

<sup>30</sup> Apel, citado en Bolívar, op. cit., pág. 261.

<sup>31</sup> Esto admite los matices diferenciales que se pusieron de manifiesto en cada país y no desconoce que en algunos de ellos (Bolivia, por ejemplo, pero no el único) trabajaron desde lo público con otras lógicas e impusieron otros énfasis.

- a) la desconfianza hacia los docentes o la relativización de sus saberes pedagógicos para intervenir en el diseño de la misma reforma,
- b) la dificultad para sostener presupuestariamente las propuestas de cambio,
- c) las secuencias elegidas (primero reformar luego ocuparse de la formación docente),
- d) la prioridad dada a las políticas focalizadas por sobre las políticas intersectoriales,
- e) la primacía de conceptos economicistas por encima de los de eficacia social y eficiencia simbólica (criterios de mercado para políticas sociales y políticas públicas no favorecen la producción de lazos sociales),
- f) el “ahorro” en salarios docentes (los efectos de esa “economía” ya se manifiestan ahora y se profundizará a mediano plazo, poniéndose en evidencia el altísimo costo –económico y social- de la ausencia de inversión en salarios)<sup>32</sup>
- g) la transposición a-crítica de enfoques administrativistas empresariales, que desconocen u hacen caso omiso de la pedagogía, al campo de lo educativo escolar,
- h) la perseverancia en sostener “soluciones” al estilo de “más de lo mismo”,
- i) la poca presencia relativa de espacios de investigación pedagógica cuya producción sería fundamental para mejorar la calidad de la educación,
- j) la inhibición de la pedagogía bajo el despliegue de didactismos,<sup>33</sup>
- k) la confusión entre un *partenariado* beneficioso y una privatización de las decisiones,
- l) el dudoso *papel* acordado a las nuevas tecnologías y a los nuevos lenguajes,<sup>34</sup>
- m) la combinatoria entre bajos recursos internos genuinos y la presión de los organismos de crédito por financiar respuestas uniformes a situaciones

---

<sup>32</sup> Así quedó de manifiesto en la intervención de R.Ma. Torres en la reunión de Santiago de Chile (agosto 2000).

<sup>33</sup> La importancia misma de la didáctica está viéndose disminuida por una concepción instrumentalista de ese componente fundamental de la escena escolar.

<sup>34</sup> Recordamos la intervención de León Trahtemberg en Santiago de Chile (agosto 2000) quién ponía de manifiesto que se corre el riesgo, a mediano plazo, que los sectores más desfavorecidos se “eduquen” con una computadora y los sectores privilegiados puedan tener un maestro.

diversas,

- n) el alto costo de dispositivos “evaluadores”, en muchos contextos cuestionados, cuyos resultados no parecen haber contribuido a mejorar la calidad de la educación,<sup>35</sup>
- o) la escasa presencia de la interculturalidad como un componente insoslayable de las políticas educativas en la región,
- p) la poca o nula consideración de las culturas institucionales escolares,
- q) el escaso diálogo entre las micro y las macro políticas en el diseño de las políticas públicas,
- r) la dificultad para considerar el nuevo sentido que debería llevar a diseñar nuevas estructuras para los ministerios nacionales en contextos de descentralización de las decisiones y mayor grado de autonomía escolar,
- s) la desatención al necesario equilibrio entre la construcción y desarrollo de las políticas educativas locales, el fortalecimiento de las mismas y el no desdibujamiento de los sistemas nacionales,
- t) la dificultad para establecer y definir prioridades y secuencias de las políticas nacionales y locales.

Es evidente que, desde esta perspectiva, las proposiciones se inscriben en sentido contrario a lo sintetizado como obstáculo.

Finalmente, queremos destacar que el sentido de la escuela y de la experiencia que el conjunto de los actores encuentra en esta institución se juega, fundamentalmente, en los múltiples y variados sentidos de las prácticas cotidianas en relación con el componente simbólico que inevitablemente atraviesa a toda institución educativa. Que las reformas lo tomen a su cargo como parte de aquellos aspectos sobre los cuales es necesario también pensar – y en consecuencia, actuar -, o lo desestimen, forma parte de las cuestiones a analizar en aquello que ha acontecido en los sistemas educativos y en las escuelas en las últimas décadas.

Si lo que está en juego es el futuro y éste se ha vuelto no sólo incierto sino

amenazante para vastos sectores de población, **restituir al futuro el carácter de deseable** en tanto oportunidad de dignidad para todos, es una obligación que compromete al conjunto de las políticas públicas haciendo, a la vez, de lo educativo un territorio específico.

Desde nuestra perspectiva, esto es posible si entendemos que educación es aquello que se construye cuando se asocian fuertemente las nociones vinculadas a una **política de la justicia, una política del conocimiento y una política de la memoria**. La omisión de algunos de estos términos obstaculiza, inhibe o destruye el lazo social.

La responsabilidad del Estado es la garantía de que **la igualdad** (concepto que hoy es dejado de lado por las políticas de equidad, necesarias justamente porque las políticas económicas profundizaron las desigualdades) encuentre prácticas que sean correlato de los discursos.

*Graciela Frigerio*  
Septiembre de 2000

---

<sup>35</sup> En la reunión de Santiago quedó en evidencia la necesidad de repensar y rediseñar los dispositivos nacionales de evaluación hoy en vigencia.

## Bibliografía de referencia

- Angulo Rasco, F. y otros, 1999, *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid, Miño y Dávila.
- Arendt, H., 1996, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Arendt, H., 1993, *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Beardsworth, R., 1996, *Derrida & the political*, London - New York, Routledge.
- Bernstein, B., 1998, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B., 1997, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B., 1983, "Clases y pedagogías visibles e invisibles", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M., 1995, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires., Kapelusz.
- Bérubé, M., Nelson, Cary (Eds.), 1995, *Higher education under fire. Politics, economics, and the crisis of the humanities*, New York, Routledge.
- Bolívar, A., 1996, "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, A. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Bonami, M. y Garant, M. (Eds.), 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck.
- Bourdieu, P., 1998, *Contre-feux*, París, Liber-Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P., 1997, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdil, P-Y, 1999, *Les autres mondes. Philosophie de l'imaginaire*, Paris, Flammarion.
- Bruner, J., 1997, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Bruner, J., 1991, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Cadernos de Pesquisa Nº 100, 1997, *Globalização e Políticas Educacionais na América Latina*, Número temático especial.
- Casullo, N., 1998, *Modernidad y cultura crítica*, Buenos Aires, Paidós.
- Connell, R. W., 1997, *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Contreras, J., 1997, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Contreras Domingo, J., 1990, *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal.
- Coq, G., *La démocratie rend-elle l'éducation impossible?*, Saint-Maur, Ed. Parole et Silence.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M., 1997, *La educación según el Banco Mundial*, Bs.As., CEM-Miño y Dávila Editores.
- Cortés Rodas, F., 1999, *De la política de la libertad a la política de la igualdad. Un ensayo sobre los límites del liberalismo*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia.
- Critique, *Bourdieu*, París, Tome LI, Nº 579/580, Août-Septembre 1995.
- Chambers, I., 1995, *Migración, identidad y cultura*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Chauvière, M. y Godbout, J., 1992, *Les usagers entre marché et citoyenneté*, París, L'Harmattan.
- De Ketele, J-M. (Ed.), 1992, *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck.
- Derrida, J., 1996, *(Dar) el tiempo*, Barcelona, Paidós.
- Derrida, J., 1997, *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta.
- Dubet, F. y Martucelli, D., 1998, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada.
- Dumas, B. y Séguier, M., 1999, *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*, Lyon, Chronique Sociale.
- Edgar, A. y Sedgwick, P., 1999, *Key concepts in cultural theory*, London and New York, Routledge.
- Elliott, A., 1997, *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Elliott, J., 1993, *El cambio educativo desde la investigación - acción*, Madrid, Morata.
- Elliot, J., 1990, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Enriquez, E., 1999, *Le goût de l'altérité*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Ezpeleta, J., 1997, "Reforma educativa y prácticas escolares", en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinares y Novedades Educativas.
- Finkelkraut, A., 1990, *La derrota del pensamiento*, Barcelona, Anagrama.



- Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.), 1999, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinares y Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana.
- Frigerio, G. (comp.), 1995, *De Aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Frigerio, G. y Poggi, M., 1993, *La institución escolar*, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Frigerio, G., Poggi, M. y otros, 1992, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, G. y otros, 1991, *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas teorías y críticas*, Tomo I, Buenos Aires, FLACSO/CIDE, Miño y Dávila Editores.
- Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997, *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- Genard, J. L., 1999, en *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Humanités – Ed. du Cerf.
- Gentili, P. (org.), 1995, *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópoli-Río de Janeiro, Vozes.
- Gibbons, M. y otros, 1997, *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Giddens, A., 1995, *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J., 1998, *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Giner, S. y Scartezzini, R. (eds.), 1996, *Universalidad y diferencia*, Madrid, Alianza.
- Gore, J., 1996, *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata.
- Grupo de Estudios Sociológicos del Institut National de la Recherche Pédagogique, 1997, *El acento francés en la educación. Cinco estudios sociológicos*, Buenos Aires, CEM - Miño y Dávila Editores.
- Halliday, J., 1995, *Educación, gerencialismo y mercado*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A., 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- Henig, J., 1994, *Rethinking school choice. Limits of the market metaphor*, New Jersey, Princeton University Press.
- Hilb, C., “Conceptos de lo político”, en Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M., 1997, *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinares y Novedades Educativas.
- Horkheimer, M., 1976, *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*, Barcelona, Península.
- House, E., 1995, *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.
- Hunter, I., 1998, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Jaaffro, L. y Rauzy, J-B., 1999, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Paris, Flammarion.
- Jameson, F. y Zizek, S., 1998, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (ed.), 1995, *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Lash, S., 1990, *Sociology of postmodernism*, London, Routledge.
- Morgan, Gareth, 1986, *Images of organization*, London, Sage Publications.
- Núñez, V., 1999, *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el próximo milenio*, Bs. As., Santillana.
- Pereyra, A. y otros, 1996, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Pérez Gómez, A., 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Perrenoud, Ph., 1997, *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, París, ESF.
- Perrenoud, Ph., 1990, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Petrie, Hugh (Ed.), 1995, *Professionalization, partnership, and power*, New York, State University of New York Press.
- Poggi, M. (comp.), 1995, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Popkewitz, T., 1998, *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T., 1994, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Rancière, J., 1995, *On the shores of politics*, Londres, Verso.
- Rawls, J., 1979, *Teoría de la justicia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Revista de Estudios del Curriculum, 1998, *Repensar la escolarización*, Vol. 1, Núm. 3, Barcelona, Pomares-Corredor.

- Revista de Estudios del Curriculum, 1998, *Política educativa y reforma del curriculum*, Vol. 1, Núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Reynaud, J-D., 1997, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, París, Armand Colin.
- Santos, B. de Sousa, 1998, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Sen, Amartya, 1995, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza.
- Silva, T. T. da, 1997, "El proyecto educacional moderno. ¿Identidad terminal?", en Veiga Neto, A. (comp.), 1997, *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.
- Steiner, G., 1999, *La barbarie de la ignorancia*, Madrid, Muchnik.
- Terrén, E., 1999, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos.
- Trend, David (Ed.), 1996, *Radical democracy. Identity, citizenship, and the state*, New York, Routledge.
- Turner, S. (Ed.), 1996, *Social Theory & Sociology. The classics and beyond*, Cambridge, Massachussets, Blackwell.
- Tyack, D. y Tobin, W., 1994, "The grammar of schooling: why has it been so hard to change?", en *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N°3.
- Tyler, W., 1991, *Organización escolar*, Madrid, Morata.
- Van Dijk, T., 1992, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Veiga Neto, A. (comp.), 1997, *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D., 1994, "Sur la l'histoire er la théorie de la forme scolaire", en Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D., *L'education prisonnière de la forma scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Walzer, M., 1997, *Traité sur la tolérance*, París, Gallimard.
- Walzer, M., 1993, *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Weiler H., 1998, "Por qué fracasan las reformas: política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania", en *Revista de Estudios del Curriculum*, Vol. 1, Núm. 2, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Weis, L. y otros, 1989, *Crisis in teaching. Perspectives on current reforms*, New York, State University of New York Press.
- Zufiaurre, B. (ed.), 1996, *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*, Barcelona, Icaria.