

**LAS PERSPECTIVAS DE LOS CAMBIOS EN EDUCACIÓN.
POSIBILIDADES Y RESTRICCIONES DE LAS POLÍTICAS ESTATALES
PARA IMPLEMENTAR INNOVACIONES EN LA INSTITUCIÓN
ESCOLAR**

**THE PERSPECTIVES ON CHANGES IN EDUCATION. POSSIBILITIES
AND RESTRICTIONS ON STATE POLICIES TO IMPLEMENT
INNOVATIONS IN THE SCHOOL INSTITUTION**

Alicia Carranza*

Esta presentación tiene como contexto los trabajos realizados por el equipo de investigación que, desde el año 1996, analiza las políticas educativas de la Provincia de Córdoba, haciendo foco en el nivel medio del sistema educativo.

En la investigación que venimos desarrollando actualmente, se pretende avanzar sobre una síntesis teórica (en base a resultados de investigaciones y ensayos) acerca del cambio en las instituciones educativas. En este marco la investigación se propone analizar algunas políticas educativas post reforma del gobierno provincial orientadas a regular la escuela secundaria. El objetivo es poder avanzar sobre las condiciones, obstáculos, restricciones y potencialidades que tienen las regulaciones educativas estatales para poder inducir cambios en la institución escolar; también observar las posibilidades de los decisores políticos para captar las condiciones de sustentabilidad de las innovaciones que se inducen.

Esta ponencia constituye, por un lado, una exposición de la perspectiva teórico - metodológica adoptada para el estudio de las innovaciones que se estarían verificando en la escuela media y por otro, una síntesis respecto a las posiciones que sostienen algunos investigado-

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico: acarran@tutopia.com.

res sobre las relaciones entre las políticas educativas estatales y el cambio en las escuelas.

Reformas políticas - Instituciones educativas -
Nivel medio - Gobierno de Córdoba

This paper is contextualized by studies carried by the research team that has analyzed the educative policies in the Province of Cordoba since 1996, focusing the medium level of the educative system.

On the undergoing investigation, we intend to move forward to a theoretical synthesis (based on the results of researches and essays) about the change in the educative institutions. In this theoretical framework the research wants to analyze some educative policies posterior to the province government reform directed to regulate secondary school education. The objective is to try advance on the conditions, obstacles, restrictions and potentialities that the educative state regulations have, in order to produce changes in the school institution. The objective is also to observe the possibilities of policy makers to understand the sustainability conditions of the induced innovations.

This paper is, on one side, an exposition of the theoretical methodological perspective adopted for the study of the innovations that would be verifying in the secondary school and, on the other side, a synthesis regarding the positions that some researchers hold on the relations between the state educative policies and the change in the schools.

Reform policies - Educational institutions -
Secondary education - Government of Cordoba



El mesonivel de análisis como perspectiva teórica y metodológica

En un trabajo perteneciente a integrantes del equipo de investigación¹ que estudiaron los cambios en la Escuela Técnica en la denominada "Transformación Cualitativa" de la Provincia de Córdoba en los '90, se desarrolla y profundiza la perspectiva del meso nivel de análisis en las

¹ Abratte, J.P. Pacheco, M (2006) *La Escuela Técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación educativa*. Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Editorial Universitas.

ciencias sociales y en el análisis de las reformas educativas. El equipo de investigación ha incluido este aporte en los estudios realizados y en el que está desarrollando actualmente. Refiriéndose a las reformas, los autores del libro señalan “develar los modelos de funcionamiento que las reformas proponen -y en muchos casos imponen- constituye uno de los principales desafíos para este tipo de investigación. La búsqueda de los mecanismos por los cuales el Estado pretende transformar el modelo normativo propuesto en un estilo de funcionamiento cotidiano al interior de las instituciones educativas, supone indagar la subjetividad de los agentes, sus representaciones, los significados que ellos le asignan a la reforma y los intereses que ponen en juego. Una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado desconocería las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos y produciría explicaciones parciales”. (Abratte, Pacheco; 2006)

Tomando como referentes teóricos los trabajos de P. Bourdieu y, desde otra perspectiva, los de M Crozier y S. Ball y los aportes de las teorías de la organización escolar, se trata de ir articulando lo que se consensúa en el plano macropolítico (a través de luchas micropolíticas), lo que van recontextualizando diversos actores de la burocracia educativa y lo que van inscribiendo las instituciones y los sujetos en el plano discursivo y en las prácticas (en luchas y conflictos micropolíticos). No se trata solo de la aprobación racional o la adhesión o rechazo emocional y explícito de las políticas, sino de las posibilidades, potencialidades, intereses y límites institucionales y subjetivos que se expresan en un permanente interjuego entre lo estructural, lo grupal (institucional) y lo subjetivo.

Así como los discursos políticos son producto de tensiones, luchas y finalmente consensos al interior del espacio de poder, lo que finalmente se va inscribiendo en las instituciones y los sujetos, producto también de tensiones y luchas, son visiones y fragmentos de esos discursos que se materializan o no en prácticas institucionales a partir de las significaciones de los sujetos. Estas significaciones, a su vez, “más allá de sus componentes subjetivos, se producen con referencia a contextos determinados” (Ezpeleta; 2000). Y “la lógica de las decisiones políticas (también) incorpora los límites estructurales básicos y el resultado de las acciones anteriores y del propio papel de los actores” (Bonal; 1998)

La investigación, desde esta perspectiva de análisis, procura articular dos dimensiones de las políticas estatales. Por un lado éstas se reconocen como “programas de acción” y por otro como “intencionalidad” (núcleo de

sentido) (Almandoz; 2000). Ésta última interactúa con la de otros actores institucionales (significaciones construidas históricamente) resultando de estos “encuentros” nuevos núcleos de sentido expresados como ruptura, resistencias, adecuación, reformulación, adaptación, simulación, etc.

“Tradicición y trayectoria parecen categorías analíticas potentes para comprender los múltiples posicionamientos de los agentes en torno a las políticas” (Abratte, Pacheco; 2006).

Eventualmente, estas mismas categorías aplicadas al análisis de las acciones de ciertos decisores de la burocracia educativa, darían como resultado adecuaciones, reformulaciones e intencionalidades diversas respecto al discurso oficial de la formulación de la política.

Si bien se trata finalmente de analizar la macropolítica en el espacio institucional de la escuela a través de los sujetos que la tienen que interpretar, es necesario reconocer inicialmente el “programa de acción” y la “intencionalidad” de la visión estatal, analizar las estrategias de implementación de las decisiones tomadas, relacionar lo anterior con las ideas (construidas en trayectorias y tradiciones) de los actores institucionales en un análisis relacional que termine explicando los triunfos y fracasos de las políticas gubernamentales.

En esta opción teórica- metodológica se admite que este nivel de análisis no se centra en un espacio social. El mesonivel de análisis no trata de interpretar las “mediaciones” que distintos espacios sociales producen en torno a las políticas (las provincias como mediadoras de las políticas nacionales; la gestión escolar como mediadora entre lo estatal y lo institucional y áulico) sino que, despegándose de una lógica topográfica se centra en una perspectiva relacional que analiza las articulaciones entre macro y micropolíticas como el producto de interpretaciones (que se han construido históricamente y pueden recontextualizarse y reformularse situacionalmente) que se expresan en diversos lugares del espacio social. Lo relacional se verificaría no solo en el plano institucional a través de cuánto y cómo se cumple el “mandato oficial”, sino también en cuánto y cómo se reformulan algunas políticas como “resultado de las acciones anteriores y del propio papel de los actores” (Bonai; 1998).

Los cambios en educación

El mesonivel de análisis sociopolítico conforma el marco metodológico de referencia que orienta, en nuestra investigación, el análisis de los

procesos de cambio que se inducen desde las políticas. Otras producciones teóricas dan cuenta de un vasto trabajo realizado por diversos estudiosos del cambio educativo.

Proponemos en este apartado, avanzar solamente sobre las consideraciones que algunos investigadores han construido sobre esta problemática.

La investigación educativa sobre las reformas, las políticas educativas y el cambio.

La literatura sobre el cambio educativo es abundante e imposible de sintetizar en un trabajo como el presente. Por ello hemos elegido, a los fines de esta ponencia, el pensamiento de tres investigadores, representantes de otras tantas realidades sociales y educativas que ilustran las posiciones que hoy se debaten sobre el tema.

Justa Ezpeleta (2004), investigadora argentina y estudiosa de las innovaciones en el sistema educativo mexicano, señala que “durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. Por lo mismo, advirtieron también que la particular confluencia de factores que las originan, limitan sus posibilidades de ampliación o generalización”.

En la situación opuesta, es decir cuando el cambio es inducido y se propone afectar al conjunto de un nivel... lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras escolares (Huberman; 1973; Fullan y Stiegelbauer; 1997) citado por Ezpeleta, J.(2004: 404).

En razón de lo anterior, dice Ezpeleta que no pocos autores, entre los que nombra a Archer,1986; Hunter, 1999; Goodson, 1998; Tyack y Tobin, 1994; Elmore, Fullan, Hargreves y otros, “comenzaron a hablar y estudiar sobre lo que llamaron el fracaso de las reformas”.

Esta investigadora puntualiza que los estudiosos sobre la implementación de políticas constataron la complejidad del carácter procesual de las reformas propuestas desde el exterior de las escuelas y la “marcada indeterminación de las formas que pueden tomar las innovaciones, luego de ser apropiadas” (Ezpeleta; 2004: 405).

En su análisis de las innovaciones diseñadas en México y de las dificultades que se presentan para que los maestros las incorporen, destaca que prevalece en las mismas la dimensión pedagógica de los cambios, sin

articular estos cambios a las condiciones estructurales, sobre todo organizacionales y laborales.

Las políticas estatales demandan a los maestros cambios en las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los niños, en las formas de trabajar (en equipo) en las formas de gestionar las escuelas. Sin embargo cuestiones organizacionales, como son los espacios de trabajo, los tiempos institucionales para desplegar algunas de las nuevas formas de relación, los recursos institucionales e individuales con los cuales contar, etc. no están previstos como acompañamientos necesarios al cambio de las prácticas pedagógicas. Las políticas no prevén que las prácticas son constitutivas de las identidades docentes construidas históricamente en las posibilidades y restricciones que les brinda la organización institucional y laboral; sus alteraciones son procesos lentos, mientras que las innovaciones que se proponen tienen como características la radicalidad (cambiar muchas cosas al mismo tiempo) y la urgencia. Por otra parte, también advierte que la sola modificación de estos aspectos estructurales no pueden constituirse por sí solos en la condición única del cambio (como parece considerarlo el denominado movimiento de reestructuración de las escuelas) sino que siempre es necesario acentuar la importancia del maestro y el dominio de la didáctica en la obtención de mejores aprendizajes.

De allí que la implementación de las reformas (y de las innovaciones) debería constituirse en un momento muy estudiado por los planificadores para conjuntar todas las dimensiones que tienen efectos sobre la mejora de las escuelas. Sin embargo, estas omisiones tienen una explicación que Ezpeleta señala, citando a Weiler (1998), en el sentido que la retórica de la reforma suele tener más rédito político, mientras que la implementación representa excesivos costos políticos.

Ezpeleta apuesta a la posibilidad (y necesidad) de que las innovaciones impulsadas desde el Estado (que tiene los recursos más importantes para influir en las escuelas más pobres) tengan más éxito del que exhiben actualmente y puedan con los tiempos necesarios ir articulándose en la trama cultural que caracteriza históricamente a las escuelas mexicanas en su generalidad y en las tramas culturales que identifican a cada escuela en particular, desplazando lentamente sentidos muy arraigados en la experiencia cotidiana de los maestros. Para ello sería necesario que las regulaciones administrativas, laborales y pedagógicas pudieran articularse de tal manera que superaran las tensiones, contradicciones y vacíos que hoy evidencian "los erráticos caminos del cambio políticamente inducido".

En un contexto diferente, Linda Darling - Hammond (Estados Unidos, 2002) sostiene que más que reformas estructurales los gobiernos deberían centrar sus esfuerzos en la formación del profesorado, desde las mismas escuelas. Refiriéndose a estas reformas señala que, "por lo general, suelen ser mal recibidas y rápidamente rechazadas. Las escuelas tienden a masticar y escupir reformas mal digeridas. Esto provoca una disposición dentro de los centros según la cual, sea cual fuere una nueva idea o innovación también pasará como otras..." (pág. 61).

Criticando las intervenciones estatales en el afán de regular los aspectos técnicos pedagógicos de la enseñanza, se manifiesta convencida de que construir la capacidad de los profesores y de los directores es la clave para mejorar las escuelas públicas.

De lo que se trata, según Darling Hammond, es que los políticos orienten sus esfuerzos en cambiar el sistema como un todo, entendiendo por ello modificar las estructuras que impiden hoy fortalecer la formación y capacitación continua del profesorado desde la escuela misma o desde redes de escuelas, y redistribuir los recursos financieros (a las escuelas)... en lugar de ocuparse de regular el currículo, los contenidos de la capacitación docente, o un sistema de evaluación generalizado. (pág. 65). También critica a la burocracia del sistema que dicta las reglas que regulan los horarios, libros de textos, criterios para la promoción, etc.

En resumen, en la posición de esta investigadora, las políticas estatales deberían centrar su intervención en construir unas condiciones sistémicas que permitan luego que las escuelas tomen las decisiones pedagógicas con un alto grado de autonomía. Para ello, apuesta justamente a que una de esas condiciones sistémicas para el cambio o mejoramiento, sea la provisión de los recursos para asegurar una formación potente de los profesores, y un cambio en la organización institucional y laboral, con más horas y oportunidades para que profesores entre sí y con los estudiantes, construyan relaciones centradas en los aprendizajes y otras, más allá de estos aprendizajes áulicos. Una frase resume esta posición: "cuando se contempla la energía, el compromiso y la calidad de tanta gente que trabaja en los centros se empieza a pensar que la responsabilidad (de los fracasos) reside en otro lugar. La gente es mejor que las estructuras. Por lo tanto las estructuras deben ser el problema" (pág. 67).

Es interesante la posición de esta investigadora en un país como los Estados Unidos, donde se han desarrollado ideologías educativas defensoras de la autonomía para aumentar la competitividad entre las institucio-

nes como forma de elevar la calidad educativa (y desburocratizar el sistema), propulsoras de mediciones y aplicación de estándares para medir esa calidad y, en fin, controles externos para estimular la eficiencia y eficacia de las escuelas.

Contraria a esas ideologías, sus investigaciones confirman que la autonomía de las instituciones sin intervención de políticas estatales en los aspectos pedagógicos, eleva la profesionalización de los docentes, una de las metas que el Estado debe contribuir a alcanzar con recursos y estimulando la organización flexible de los institutos, y no con prescripciones hacia esa profesionalización. En resumen, el Estado debe estar presente en las cuestiones más estructurales - los recursos, las condiciones laborales - pero debe abstenerse de marcar rumbos en las orientaciones pedagógicas del trabajo escolar.

En Argentina, varios investigadores han estudiado y emitido posiciones diferentes respecto a la necesidad y formato que deberían adoptar las iniciativas para inducir el cambio en las escuelas. En la más reciente reforma educativa de los años '90, se puso a prueba la posición de los que apostaban por la necesidad de reconfigurar (Braslavsky;1993) integralmente el sistema educativo mediante un cambio estructural que dispusiera, ley mediante, una sistémica innovación simultánea de todos los componentes del sistema. Este modelo de reforma tuvo su origen una década anterior, en los países desarrollados y se extendió por toda América Latina a través de los organismos internacionales que propiciaron, reuniones internacionales mediante, el consenso de los gobiernos regionales. Con el apoyo de créditos de esos organismos multilaterales y de recursos nacionales se inició, a partir de la descentralización de los servicios educativos a las provincias (1991-1992) y de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) la reforma sistémica. El análisis de esa reforma ha consumido ya numerosos estudios, ensayos e investigaciones. (Coloquio Nacional. Córdoba, 1993.). Las conclusiones del Coloquio Nacional expresan posiciones muy críticas como las siguientes: la reforma fue un ensayo de centralización política y descentralización administrativa, con una visión de planeamiento normativo que supuso que, con ilustradas ideas desplegadas centralmente desde lo técnico pedagógico y buenos materiales y recursos se podría alinear los comportamientos de los actores sociales. Como consecuencia de lo anterior descuidó la consideración de las asimetrías entre la Nación y las Provincias en materia de recursos técnicos, lo que colocó a las últimas en una posición

de dependencia de los insumos nacionales y con escasas posibilidades de adecuar fundadamente las decisiones centrales a las realidades locales.

Por lo anterior, la reforma que pretendía una “reconversión” del Sistema para superar la “desconfiguración” sufrida y materializada en la segmentación educativa (circuitos diferenciados que atentaban contra la unidad del mismo) (Braslavsky; 1993) produjo paradójicamente un sistema “fabulosamente diversificado” (Terigi; 2005).

No se puede dejar de mencionar, entre el cúmulo de explicaciones sobre el rechazo generalizado que esta reforma produjo entre estudiosos y actores institucionales, el valor simbólico de formar parte de un gobierno que operó una reconversión económica y social de profundos efectos negativos en la vida material y cultural de los ciudadanos. La Reforma no pudo aislarse de estos efectos y configuró un “componente constitutivo de las transformaciones políticas, económicas y culturales de los ‘90”. (Carranza; 2003)

Recientemente la investigadora argentina Flavia Terigi (2005) retoma el problema del cambio educativo y la responsabilidad del Estado en la planificación e inducción del mismo.

Más cerca de Ezpeleta en la consideración del papel de las políticas estatales, la crítica a la reforma de los ‘90 no la inhabilita para defender la necesidad de la intervención (la autora prefiere la palabra interlocución) del Estado en la inducción del cambio educativo.

Afirma “cualquier política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre instituciones y actores en direcciones determinadas, que tienen un fundamento ético” (pág 68) y agrega, “no se trata de desconocer que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras....pero se constata que muchas veces las escuelas, por sus propios medios, no pueden lidiar con la tarea de proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes; frecuentemente, los procesos estratégicos de transformación de la enseñanza deben ser propuestos a los establecimientos escolares, sin esperar que sean generados autónomamente por ellos . (Marshall Infante, 2004, citado por Terigi, 2005:68) En relación a lo anterior, plantea que al decidir las políticas es necesario contemplar la *accesibilidad didáctica* de lo que se propone: el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de la política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico.

Sosteniendo la responsabilidad del Estado en la orientación pedagógica, admite, sin embargo, la insuficiencia del saber pedagógico para dar

respuestas que resuelvan con éxito los problemas de la enseñanza, como así también la insuficiencia de las políticas para dar respuesta a la escala de problemas que se presentan en el Sistema Educativo. Sin embargo, estas limitaciones no obstaculizan la necesidad de que el Estado produzca políticas y recurra al saber pedagógico para sustentarlas.

“Sucede que la educación no deja de ser un experimento social en el que vamos aprendiendo a lo largo de la historia...

Las políticas estatales no pueden reducirse a la aplicación de unos saberes técnicos (siempre limitados) ni tampoco resolver pragmáticamente lo que el medio posibilita.. De lo que se trata es de encontrar “el modo de vincular las metas y programas de política educativa con las escuelas (y esto) complejiza enormemente la política misma” (pág. 72).

Considera que la necesaria orientación que deben proporcionar las políticas no debería resolverse en una “bajada” de esas regulaciones desde el área central a las aulas ni transferir a los docentes la resolución de los problemas prácticos.

Para esta investigadora, la forma de buscar más aceptación de las políticas estatales es encontrar formatos de implementación que permitan “captar la necesidad de la institución... y dar respuestas casuísticas que, a pesar de tener tal carácter, no abandonen la responsabilidad de direccionar el sistema teniendo en la mira propósitos generales...”

Intentando un cierre

Señalamos dos posiciones antagónicas respecto al papel del Estado en materia de implementación de políticas educativas. Representantes del pensamiento “progresista” en los países desarrollados parecen coincidir no solo en la “inutilidad” de las reformas y de las políticas pedagógicas impulsadas desde la macropolíticas, sino que consideran que la intervención de algunas políticas estatales obstaculizaría un genuino desarrollo profesional de los docentes. Confían en que, recursos mediante, sean las escuelas las que produzcan los cambios pedagógicos que se necesitan. Las políticas solo deberían acompañar o estimular estas acciones proveyendo recursos o flexibilizando normativas, pero no interviniendo en orientaciones técnico - pedagógicas.

En ese sentido, Michael Fullan y Andy Hargreaves (1996) afirman: “son los docentes y directores, individualmente y en grupos reducidos, quienes deben crear la cultura escolar y profesional que necesitan”.

Investigadores de sociedades que no pertenecen al mundo desarrollado, si bien critican las modalidades de intervención que el Estado ha desplegado en el caso de las “reformas estructurales,” consideran necesaria la presencia del mismo para orientar el sentido de los cambios.

Interpretar las diferencias de orden social, económico y cultural que dan sustento a ambas posiciones sería tema para otra presentación. Lo que interesa en ésta, es visualizar por un lado, que ambas dan un lugar prominente al Estado en el mejoramiento de las condiciones estructurales básicas: flexibilización de las normativas que permitan una distinta organización escolar, recursos para materializarla, así como mejores condiciones laborales para los docentes y directivos. El punto de disociación es el que compromete a las orientaciones pedagógicas. Para unos éstas son perspectivas que deben construir las escuelas en el ejercicio de su autonomía. Para otros, las políticas estatales, deben conjuntar lo organizacional, laboral y pedagógico en un programa que ponga al Estado en la responsabilidad de marcar rumbos para toda la ciudadanía, apuntando a la reconstrucción de un horizonte común.

Estas diferencias entre investigadores que representan en ambos casos orientaciones democráticas de defensa de la escuela pública y alejados de toda solución de los problemas educativos por el mercado, marcan la necesidad de encontrar formatos locales (idiosincrásicos, específicos para nuestra realidades) más allá de las fórmulas internacionales que prevalecieron en los’90.

En la búsqueda de esos formatos, mientras Ezpeleta insiste en encontrar articulaciones necesarias entre lo organizacional, laboral y pedagógico y respetar tiempos extendidos para el difícil cambio cultural, Terigi, partiendo también de estas condiciones, enfatiza un formato para la implementación que articule mejor la propuesta pedagógica estatal con las instituciones concretas. En ambas investigadoras es claro que, además de las políticas que toman iniciativas alrededor de los problemas socio-educativos (repitencia, sobreedad, deserción, ciudadanía, derechos etc.) hay una preocupación por no descuidar el trabajo de la enseñanza (problema didáctico) en la orientación de las políticas estatales.

La complejidad de ambas propuestas abre una serie de interrogantes acerca de los problemas que deben afrontar. Por un lado “la escala del programa de política educativa” y cómo “pensar la intervención de las escuelas desde la órbita del poder estatal”(Terigi; 2005). Por otro lado, cómo lograr el consenso necesario para modificar la organización del esta-

blecimiento, las modificaciones de los estatutos que regulan la carrera docente, la jerarquización de la profesión y el respeto de las “trayectoria y tradiciones” al momento de impulsar los cambios.

Además, las políticas, para construir credibilidad, necesitan ser contextualizados en un escenario de reconversión democrática (fortalecimiento de la institucionalidad) del propio Estado Nacional y de los Estados provinciales. Las políticas portan simbólicamente la legitimación o deslegitimación de los que las producen.

Admitiendo la necesidad y responsabilidad del Estado en el diseño e implementación de políticas educativas, lo que parece necesario discutir hoy es qué estrategias de intervención serían las más adecuadas para captar el interés y el compromiso de los docentes y directivos en los cambios que se propugnan.

La Reforma de los 90 diseñó una forma de hacer política, brevemente caracterizada más arriba, y produjo una modalidad poco conocida hasta entonces: la intervención del Estado Nacional en la vida escolar a través de proyectos y programas diseñados y financiados desde la instancia central y administrados por las provincias. A su vez, las provincias en mejores condiciones, elaboraron sus propios proyectos que también fueron ofrecidos a las escuelas.

Hoy, muchas escuelas hablan un lenguaje de proyectos: desde el PEI, hasta otros menos inclusivos, aunque más focalizados en temas, problemas y necesidades que las escuelas deben solucionar. Más allá del fracaso de la reforma en un sentido global y en relación a modificaciones que no solo fracasaron sino que tuvieron efectos negativos en la cotidianeidad escolar (cambio de la estructura, precarización laboral, nuevas disciplinas sin docentes preparados para desarrollarlas, etc.) no puede dudarse que los efectos del cambio de paradigma que la reforma instauró tiene presencia en las instituciones.

Es probable que la “escala” de lo modificado no sea significativa respecto a lo pretendido en las decisiones gubernamentales y a la magnitud del problema que se pretendió resolver. Es probable que esto se verifique no solo en las políticas educativas sino en todas las políticas que pretendan modificar comportamientos. Lo interesante sería que la investigación educativa pudiera dar cuenta de esta escala de modificaciones y que esto revirtiera en insumo de posibles otras políticas que tuvieran más en cuenta la capacidad de absorción de los cambios que tienen las escuelas y los sujetos concretos.

Si la educación, como afirma Terigi “no deja de ser un experimento social en el que vamos aprendiendo a lo largo de la historia, en el curso de las prácticas” (ob.cit: 66) en nuestra investigación pretendemos mediante el análisis de mesonivel, por un lado, “descubrir” los sedimentos de regulaciones transformadas, adaptadas, refuncionalizadas según las capacidades institucionales y subjetivas .y por otro, analizar las capacidades que el nivel macropolítico de las decisiones estaría desarrollando para captar las necesidades emergentes del experimento social continuado.

Bibliografía

- Abratte, J.P. Pacheco, M. (2006). *La Escuela Técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación cualitativa*. Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editores. Córdoba.
- Almandoz, M. R. (2005) “Las lógicas de las decisiones políticas en Educación”. En Frigerio y Diker (comp.) *Educación: ese acto político*. Ed. Del estante. Bs. As.
- Ball, S. (2002) “Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica”. En revista *Páginas*. ECE. FFyH. UNC. N° 2 y 3. Córdoba.
- Ball, S. (1995) *La micropolítica de la escuela*. Paidós - M.E.C. España.
- Bauman, Z. (2002) *La modernidad líquida*. Paidós.
- Braslavsky, C. (2001) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?. Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana. Bs. As.
- Carranza, A. (2003) “Política y Reforma Educativa: los sentidos posibles de los cambios”. En: *La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. III Congreso Internacional de Educación. Córdoba
- VV. AA. (2003) *Coloquio Nacional A diez años de la ley Federal de Educación ¿Mejor Educación para todos?* Impresión digital. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carranza A. et al (1999) “Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba”. En *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación. Narvaja Editor. Córdoba.
- Carranza A. et al (2002). “La formación de profesores para el nivel medio en la provincia de Córdoba (1986 - 1999)”. En *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación. Narvaja Editor. Córdoba.

- Carranza A. et al (2006) "Descentralización y recentralización de las políticas educativas. Algunos casos provinciales". En Cuadernos de Educación Centro de Investigaciones. FFy H. UNC.
- Ezpeleta, J. (1997) "Reforma educativa y prácticas escolares. En Políticas, instituciones y actores en educación". CEM / *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. (2004) "Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su implementación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. IX. Número 21. COMIE. México. DF. Pp. 403 - 424
- Filmus, D., y otros. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana Buenos Aires.
- Foucault, M. (1991) "La gubernamentalidad", en aa.vv. *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid.
- Frigerio, G. (2000) "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" (mimeo) documento de apoyo. Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el caribe. UNESCO. Santiago, Chile.
- Kravetz, S. (2004 en prensa) *Las reformas educativas. Contextos, procesos y conflictos. Una mirada sobre el nivel medio de la Provincia de Córdoba*. Colección Estudios de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.
- Pereyra, M. y otros. (1996) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ed. Pomanes-Corredor. Barcelona.
- Popkewitz, T. Comp. (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Ed. Pomanes. Corredor. Barcelona.
- Rivas, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas* Ed. Granica-Universidad de San Andrés. Bs. As.
- Terigi, F. (2005). "Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación". En Frigerio y Diker (comp.) *Educación: ese acto político*. Ed. Del estante. Bs. As.