

## **EXPLORANDO LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LAS DEMANDAS E INTERPELACIONES DEL PROGRAMA *NUESTRA ESCUELA***

*PADILLA, Nilver  
CAVAGNERO, Ana  
VADORI, Gloria  
YUNI, José*

*Universidad Nacional de Villa María  
Instituto Pedagógico de Ciencias Humanas*

*A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 la Educación Secundaria está siendo objeto de profundas transformaciones que afectan su formato, sus supuestos, sus orientaciones pedagógico-didácticas y su estructuración curricular. El problema que se plantea en este estudio ronda en torno de la pregunta sobre el modo en que los profesores interpretan las demandas e interpelaciones de las políticas educativas y se enmarca en el reconocimiento del papel que tienen estos agentes como mediadores y reformadores de las políticas.*

*Se busca como objetivo principal caracterizar las percepciones de los profesores de educación secundaria sobre las propuestas y prescripciones que les plantean las políticas educativas en diferentes contextos territoriales de la provincia de Córdoba.*

*A nivel metodológico, este proyecto propone un estudio descriptivo basado en un enfoque metodológico cualitativo. Las unidades de observación han sido profesores de educación secundaria en ejercicio que se desempeñan en escuelas de gestión pública y privada de las localidades de Deán Funes, Cruz del Eje, Villa Dolores, San Francisco, Villa Nueva y Villa María.*

*Los resultados alcanzados hasta el momento ponen en evidencia el papel fundamental de los agentes escolares en el juego de tensión entre el diseño de políticas educativas y los procesos de concreción e impacto de las mismas en el terreno la escuela.*

### ***Escuela Secundaria - Percepciones Docentes - Políticas Educativas***

#### **Introducción**

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 la Escuela Secundaria está siendo objeto de profundas transformaciones que afectan su formato, sus supuestos y orientaciones pedagógico-didácticas y su estructuración curricular. A nivel mundial la enseñanza secundaria está sujeta a un proceso de reformulación ya que

diferentes estudios muestran que este es un nivel de escolarización crítico, tanto en las sociedades desarrolladas como en los países en desarrollo. La estrecha relación de este nivel con la situación de los adolescentes y jóvenes hacen que estas instituciones escolares se conviertan en la caja de resonancia de diversas problemáticas y que en sus dinámicas cotidianas emerjan los efectos de fenómenos más amplios como la globalización, la crisis del sistema de relaciones económicas y productivas, el avance del ecosistema digital o las relaciones conflictivas de los jóvenes con las instituciones modernas.

En el marco de la Ley de Educación Nacional los Profesores tienen entre sus derechos y obligaciones el de acceder a procesos de formación permanente. Desde los lineamientos marcados por las Metas 2021, pactadas en el marco de la Organización de los Estados Americanos, se fue señalando la necesidad y el acuerdo acerca del desarrollo de prácticas de formación permanente. En consonancia, el Plan Nacional de educación obligatoria y formación permanente, intentó cubrir los dos aspectos más relevantes: cumplir con la extensión de la escolaridad obligatoria y por otro lado, habilitar el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP) que tomó el nombre concreto de “Nuestra Escuela”.

En el contexto de las políticas de inclusión social y educativa de la última década la escuela secundaria está siendo objeto de una profunda reestructuración tanto en sus alcances, su cobertura y en la significación social que se le otorga como ámbito de selección y jerarquización social o como institución de acogimiento de los jóvenes. La extensión de la obligatoriedad ha ampliado la cobertura permitiendo el acceso de miles de jóvenes a la escuela secundaria. Muchos de estos contingentes juveniles pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad y su acceso a la escolaridad secundaria constituye una novedad en términos de experiencia social para estos grupos y una interpelación a la escuela secundaria.

Por otra parte, las bases filosóficas y las orientaciones pedagógicas de la reforma de la Educación Secundaria (tanto a nivel nacional, como en su ajuste en la jurisdicción) tuvieron un contenido disruptor de la gramática escolar tradicional, afectando el modo en que los docentes significan y configuran sus prácticas. Las políticas de inclusión se tradujeron en enfoques institucionales y pedagógicos desestabilizadores de la cultura institucional tradicional, afectando dimensiones curriculares, de gestión de la convivencia, de los regímenes de promoción y acreditación, de dispositivos y formatos escolares y curriculares orientados a sostener las trayectorias precarias de los jóvenes. En resumen, las políticas de reforma instalaron una demanda profesional para adaptarse a estas transformaciones.

En la cotidianidad escolar los profesores encuentran en las aulas a estudiantes que discrepan de las expectativas del alumno ideal sostenido por el imaginario escolar,

dispuesto a someterse al orden escolar y a confiar en el mandato civilizador que se ofrece como perspectiva de futuro para los jóvenes. El establecimiento de modalidades que atraviesan los niveles del sistema ha sido un motor de posibilidades de acceso para el cumplimiento de la trayectoria de escolarización considerada obligatoria. A través de la implementación de diversos planes y programas, las políticas educativas intentaron efectivizar los mandatos emergentes de la normativa. Así, diferentes programas de Transferencia Condicionada de Ingresos como la AUH y el Progresar apuntaron a apoyar económicamente a las familias para contribuir al sostenimiento de la inclusión. Por otra parte, programas de terminalidad como Fines y PIT dieron respuesta al mandato de inclusión pedagógica a través de de nuevos formatos pedagógico-curriculares e institucionales.

Las políticas sociales y educativas de inclusión afectan por lo tanto al profesorado, generándoles rupturas en sus modos de concebir y construir sus prácticas. De este modo, el problema general de nuestra indagación se centra en la pregunta acerca del modo en que los profesores de escuelas secundarias perciben las interpelaciones y demandas que le plantean las políticas educativas y las prácticas socio-juveniles en diferentes contextos territoriales de la Provincia de Córdoba. En este trabajo abordamos los posicionamientos de los profesores frente al Programa Nuestra Escuela, concebido como un dispositivo de formación permanente del profesorado en relación con las demandas emergentes de la Reforma.

### **Referentes teórico - conceptuales**

Las políticas públicas en materia educativa comienzan a definir líneas de acción que deben desarrollar las escuelas, algunas de ellas con carácter prescriptivo, otras que apuestan al consenso y algunas de carácter estratégico que impulsan la amplia participación de los actores educadores. Pero consideramos importante delimitar los conceptos de “política”, de “política pública” para concretar un acercamiento a la definición de “política educativa” en relación con el objetivo de este proyecto de investigación.

En principio partimos de la concepción con la que Mooney y Arnoletto (1993, p.3) definen a la política cuando expresan que

Es el conjunto de orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado, en nuestro caso, de la educación. También puede entenderse como el arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado. Política es una actividad humana. Pertenece al campo de las relaciones interhumanas. Su objeto es el establecimiento de un orden social, que haga posible la convivencia y cree las condiciones necesarias para construir un mundo humano.

Si focalizamos en el carácter público de las políticas, podemos afirmar con García Delgado que:

Son los proyectos y actividades que un Estado diseña y ejecuta, a partir de una gestión de gobierno y de una administración, con la finalidad de satisfacer las necesidades y demandas de sus grupos sociales. Y son públicas porque: el sujeto principal es un estado y porque: el objeto principal debe ser la sociedad.

A partir de esta escala de aproximaciones a las conceptualizaciones macro de la política, en materia educativa Paviglianiti (1996, p. 8) manifiesta que

La Política Educativa es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado-entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil-para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada.

Ahora bien, es en este marco en que nuestro interés por comprender las marcas subjetivantes de las políticas sociales y educativas de inclusión sobre los sujetos escolares, implica considerar el ciclo de las políticas, desde el momento de su formulación hasta que éstas se encarnan en los sujetos. Si bien la política intenta dar direccionalidad al proceso educativo, para que se efectivice tiene que ser llevada del texto a la práctica.

Una idea extendida del sentido común escolar piensa este proceso de un modo mecánico y lineal, que se traduce en la expresión coloquial de la “bajada” de las prescripciones de las políticas y su carácter imperativo, a partir de la capacidad de coacción de la estatalidad. Sin embargo, desde nuestra perspectiva la puesta en acto de las políticas es un proceso por el cual éstas son reconstruidas y recreadas por los actores en relación al contexto y a los sujetos que intervienen. De esa manera, el pasaje de palabras en el papel a acciones prácticas en ámbitos educativos, es un proceso sumamente complejo y excede la noción de ejecución o implementación.

La pregunta sobre el modo en que los profesores interpretan las demandas e interpelaciones de las políticas educativas y las prácticas socio-educativas de los jóvenes se enmarca en el reconocimiento del papel que tienen los profesores como mediadores y reformuladores de las políticas de cambio (Frigerio, 2000) y como moduladores de la gramática institucional. Nuestra indagación ubica a los profesores como sujetos claves de la cultura escolar en tanto conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar, pero que extiende su “lógica” de funcionamiento más allá de los límites de las escuelas para contribuir con la organización racional de la vida social cotidiana (Garay, 1996; Fernández, 1998).

La investigación sobre este proceso pretende comprender el impacto de las políticas a niveles subjetivos, porque si bien la puesta en acto y el impacto sobre los

actores escolares son diferentes, ambos están interrelacionados (Van Meter, D. y Van Horn 1993). Los actores intervienen y actúan en esas transiciones y pasajes -desde la macroestructura al nivel de las subjetividades y las prácticas que ellas generan- desde un sistema de creencias arraigado en posiciones de clase por un lado y por la lógica de la gramática escolar tradicional; esta juega un papel fundamental en la regulación de las disputas. En este sentido hacemos foco en cómo los sujetos encargados de poner en acto las acciones de programas y proyectos que dimanen de las políticas, elaboran sus planes de acción con una autonomía relativa de quienes las formulan o evalúan.

Como expresamos antes, en este momento de la investigación, se pueden realizar algunos avances (no exhaustivos) en torno al Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.

### **Aspectos metodológicos**

El proyecto del que surge esta ponencia propone un estudio descriptivo basado en un enfoque metodológico cualitativo. Las unidades de observación son profesores y directivos de nivel medio en ejercicio, con una antigüedad de 10 o más años en el nivel, y que se desempeñan en escuelas secundarias de gestión pública y privada de diferentes orientaciones y contextos territoriales. Los contextos seleccionados permiten muestrear diferentes territorios de la provincia, coincidentes con las localizaciones de la UNVM a través de los CRES (Centros Regionales de Educación Superior). Se tomaron como nodos territoriales las ciudades de Deán Funes, Cruz del Eje, Villa Dolores, Jesús María y San Francisco. El conglomerado del Gran Villa María (formado por la ciudad homónima y Villa Nueva) fue otro punto muestral que representa a una ciudad de tamaño intermedio.

En el trabajo de campo se realizaron entrevistas abiertas semiestructuradas, orientadas a obtener una descripción de las percepciones de las demandas e interpelaciones de las políticas educativas y las prácticas socio-juveniles frente a la escuela secundaria. En cada nodo muestral se seleccionaron 5 profesores que fueron elegidos en función de los siguientes criterios: antigüedad en la docencia, género, disciplina de formación, tipo de desempeño institucional (gestión pública, gestión privada o en ambas) y variedad de formato institucional de desempeño (escuela de adultos, programas de terminalidad, etc.). En total se realizaron 20 entrevistas abiertas que fueron registradas en formato digital y preparadas para su posterior análisis.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

El Programa Nuestra Escuela: caracterización general

El Plan Nacional de Formación Permanente fue consensuado entre los representantes del Ministerio de Educación y el gremio Docente CTERA y se instaló

como una propuesta a tres años, con una impronta de plan estratégico-situacional. Pretende desplegar procesos formativos que pongan en juego la participación de los actores docentes en la construcción de la práctica efectiva de lineamientos políticos, con la impronta de la institución en la que trabajan. De tal modo que para los mandatos de la política educativa, el PFNP debiera generar en los profesores un autoreconocimiento como co-diseñadores de la política pública en materia educativa.

El PFNP fue aprobado por Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 201/13 con los objetivos de “instalar una cultura de la formación permanente para propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza, y promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos”.

En tanto, con referencia a los profesores, según manifiesta el Anexo Nº 316/17 del Consejo Federal de Educación, el recorrido de formación del PNFP implica dos trayectos de formación de tres años de duración cada uno. El programa está destinado a las escuelas de todas las jurisdicciones, niveles y modalidades, tanto de gestión pública como de gestión privada, de todo el país. Se trata de alrededor de cincuenta mil escuelas y más de un millón de docentes.

Dividido en dos componentes, uno institucional en ejercicio (componente 1) y otro individual (componente 2), el PNFP ofrece formación colectiva, universal y gratuita para todos los docentes del país abarcando, por cohortes sucesivas, la totalidad de las unidades educativas de todos los niveles. Así, según el documento que estamos siguiendo, el PNFP responde a la demanda histórica de formación continua como constitutiva del trabajo docente y parte de la jornada laboral, con acreditación con puntaje para la carrera profesional.

Es decir que quienes comenzaron su primer trayecto en 2014 y lo completaron en 2016, realizarán su segundo trayecto en el período 2017-2019; quienes comenzaron su primer trayecto en 2015 y lo completarán en 2017, realizarán su segundo trayecto en el período 2018-2020; y, quienes comenzaron su primer trayecto en 2016 y lo completarán en 2018, realizarán su segundo trayecto en el período 2019-2021.

Respecto del proceso formativo, en un 80% de los entrevistados es recurrente la alusión a diversidad de situaciones que implican un cuestionamiento respecto a la efectividad y aprovechamiento del Programa como dispositivo formativo. Entre las críticas más comunes se destacan: la repetición de la cultura de catarsis que hace que los profesores utilicen los espacios de los talleres para expresar su malestar y sus reparos a las orientaciones de las políticas de Reforma; ausencia de tiempos de lectura previa, desaprovechamiento de los recursos teóricos que proponen los diferentes

cursos, descompromiso de los formadores y desinterés de parte del profesorado en apoyar el proceso de reforma. Circula fuertemente entre los entrevistados el concepto de que la capacitación es una instancia obligatoria y que se “debe” cumplir. En algunos casos se ha conocido y participado en el plan de mejora en virtud de las demandas que plantea el Programa, por lo que las actividades se presentan con la concepción de cumplimiento formal y no de compromiso con el propio desarrollo profesional.

También es destacable el hecho de que los profesores manifiestan que hay dos modalidades de percibir los encuentros institucionales de parte de los profesores. Si bien una gran mayoría se enrola en las caracterizaciones anteriores, un 20 % aproximadamente lo asume como una oportunidad al menos de debate sobre las problemáticas que presenta la escuela.

Lo que queda claro de este relevamiento exploratorio es que las percepciones de los docentes respecto del Programa giran en torno a diferentes tipos de comentarios críticos sobre aspectos organizacionales, formativos y de los alcances de su implementación. En general, los entrevistados lo consideran como un proceso de capacitación impuesto al que es necesario dar cumplimiento y cuyos efectos varían de acuerdo a los posicionamientos institucionales y personales de los propios profesores.

*Al principio, tuvieron una instancia de catarsis. Fue más un peso que digamos una oportunidad. También la selección o la invitación a participar no fue leída bien, se tornó más como una obligación que como una invitación a pensar. O sea, es un programa pensando para la reflexión de las prácticas educativas. Y bueno el discurso que llega a las escuelas es una actividad obligatoria, o sea una suspensión de actividades con una actividad obligatoria, donde hay una serie de horas, son como seis horas y un trabajo in situ. O sea es una instancia que uno todavía no va, digamos tiene que estar predispuesto, asiste. Pero no todos los que asisten van con la misma disposición a elaborar.....creo que los primeros encuentros fueron más una instancia de catarsis y hay una cuestión que tiene que ver más con la directiva que tiene el programa que cada escuela debe fijar qué de la propuesta se adapta a las escuelas...*

Esta entrevistada recupera, como lo han hecho varios otros, la singularidad planteada por el enfoque formativo del programa: la reflexión de la propia práctica y la habilitación profesional para reformularla. No obstante, ciertos elementos del imaginario profesional docente parecen operar como obstáculos para la apropiación del programa de formación. Desde la perspectiva de los directivos hay una mayor valoración de las instancias que propone el Programa:

*...es un espacio valiosísimo, porque estamos acostumbrados a talleres donde todo el mundo se queja. Pero hacer que se nutran de teorías ha sido muy positivo. A los padres no les gusta que los chicos pierdan clases, pero bueno se trata de que uno como directivo se explique, es interesante porque los profes van con las lecturas previas...*

En el caso de los profesores, la valoración no es tan enfática o aparece bajo ciertas condicionalidades. Varios entrevistados señalan que la capacitación opera como una instancia de debate y sensibilización, pero sin provocar cambios sustantivos en la estructura organizativa de la escuela, en su gramática institucional ni en las representaciones que tienen los docentes respecto de los desafíos que plantea la cultura juvenil y la presencia masiva de estudiantes debido a la obligatoriedad.

*...bueno, sí los que están en el PNFP nos dicen que hay que trabajar, vamos a ver qué vamos hacer, a ver temas, por ejemplo de evaluación. Se logra modificar la práctica pero es personal, depende de cada uno. Porque por ahí uno escucha comentarios, hay personas que por más que hagan capacitaciones no van a cambiar y los otros tratamos de buscarle la vuelta, pero no siempre podemos o no siempre estamos capacitados...*

*...en algunos aspectos por ejemplo se logró algo. Cuando se trató la ESI fue muy movilizador el taller, pero después salvo el coordinador que es el que está más cerca de los chicos, queda en el taller y nada más, en la práctica no lo ves. Los docentes vamos al taller pero después como que no tiene continuidad, no se están valorando todas esas horas de taller o nosotros nos quedamos. Como que es una política que lleva a cumplir el PNFP pero para cumplir en los papeles, desde el director, la vice, para que entreguemos el trabajo para entregar...*

Como puede observarse en los registros precedentes, las percepciones sostienen una mirada escéptica del cambio como un proceso institucional y en equipo. Más bien predomina una mirada individualista que descansa en el compromiso personal de los docentes, en el contexto de un colectivo que asume posiciones de desinterés, descompromiso o simplemente de una participación simbólica. En la dimensión institucional, varios entrevistados interpretan que los efectos del programa Nuestra Escuela dependen del posicionamiento de los equipos de gestión.

*...yo lo hago al PNFP en escuela privada. En mi experiencia ha sido muy dirigido. Si la intención era llegar a hacer un plan de mejora en equipo, más allá del equipo directivo con todos los docentes no se logró, todas las reuniones fueron...me entregan el material y yo veo que hago con eso, es como que...yo dejo participar, pero transformado en acción no se hace, es como un como sí.*

*Primero que no se han preparado los talleres de formación permanente; quienes estaban encargados de prepararlos no le dedicaron el tiempo, los hicieron un día antes o dos días antes. Ponían a hacer ese trabajo a los ayudantes técnicos para que resuman los textos, que eligieran ellos los vídeos que tenían que pasarnos a nosotros, y nosotros viendo ese desgano en la preparación...el docente no se enganchaba. Noté que no se enganchaban mis compañeros de trabajo. Se han trabajado textos hermosos de Terigi, por ejemplo, de Camilloni y textos jugosos desde el punto de vista formativo. Realmente no se les prestó atención, han sido preparados los talleres de una manera con desgano,*



*no había amor en la preparación y eso nos afectó a nosotros. Y si a eso le sumamos que muchos docentes son reacios a aceptar información o capacitación, por ahí había una suerte de...yo estoy parado profesionalmente, moralmente en un peldaño más que todos los demás y este taller la verdad que es más de lo mismo, muchas veces uno escucha eso y siente la frustración...*

*Siempre lo mismo para mí. Tenés que trabajar el perfil del alumno, el perfil del docente, como que son cosas que ya sabemos, pura teoría, teoría y nada en la práctica*

Una entrevistada con funciones directivas deja entrever en su respuesta la variabilidad en la respuesta del profesorado a las propuestas de formación. Por otra parte, resalta que la eficacia del Programa depende de las habilidades del equipo de gestión.

*...o las capacitaciones estas del Programa Nacional de Formación Permanente, ahora que es formación situada de nuestra escuela. Nosotros al incorporarnos en el 2015... y al ser todos profes que estaban fuera del sistema (porque acá los profes que ingresan no tienen el puntaje para ingresar en convocatorias de la escuela común) entonces hacen propuestas y se presentan. Acá (refiriéndose a su institución) de los 50 profesores tengo 38 haciendo capacitación, que es un porcentaje altísimo; es casi la mayoría del cuerpo docente haciendo una capacitación de práctica situada para la escuela. Y cuando yo me encuentro con otros colegas: ay! ese taller no sirve para nada y voy a tomar mate... y voy a pintarme las uñas y voy a hacer. ¡Y yo no sé para que lo hacen todavía, no entiendo para que lo hacen! Y nosotros desde la escuela lo laburamos, lo construimos y eso que se construye lo aplicamos; y todo en pro de los estudiantes. Es lo que a mí me pasa, me pasa desde la visión que tengo con otros colegas del ser docente: "ay! tengo que presentar esto"; como que siempre es más desde el peso que del convencimiento.*

La percepción de los profesores pone en evidencia que éstos no llegan a vincular la cotidianeidad del Programa Nuestra Escuela con el objetivo para el cual fue diseñado y que implica un importante giro en la línea histórica de formación en ejercicio.

## **Conclusiones**

En esta primera aproximación podemos recuperar algunos elementos analíticos. Por una parte, observamos que una proporción importante de los profesores entrevistados no logran percibir la posibilidad de transformarse en actores partícipes de la construcción de una política educativa. La autopercepción de ellos mismos como agentes con poder de definir los lineamientos políticos-pedagógicos de la institución a la que pertenecen aparece en forma limitada. En el marco de un programa basado en un planeamiento de carácter estratégico-situacional enfocado en las prácticas

contextualizadas, los posicionamientos profesionales de los profesores pivotean entre el compromiso personal, el desinterés, la crítica explícita o el simulacro adaptativo.

Los datos relevados parecen sugerir en esta primera instancia exploratoria, que la tradición de una política normativa está tan arraigada en la biografía docente que impide la posibilidad de una mirada que acerque las propuestas ministeriales a las demandas de los actores y achique la distancia entre la política macro y la micropolítica. En otras palabras, si las instancias de formación profesional permanente operan como la interfase necesaria para que las políticas educativas reformadoras puedan ponerse en acto y convertirse en políticas de uso, los posicionamientos descriptos revelan las resistencias de los profesores frente al sentido que portan las demandas y mandatos de las políticas.

Los discursos de los entrevistados son coincidentes respecto a la relevancia que adquiere en la gestión de los procesos de formación permanente, la actitud de los equipos institucionales de gestión. Tanto para sostener un cumplimiento formal del mandato normativo, como para aprovechar el Programa como un medio para el desarrollo institucional y la construcción de una cultura participativa de innovación, el papel de los directivos parece tener una importancia fundamental en la mediación y pasaje de los discursos de las políticas a su puesta en acto.

Un aspecto que deberá profundizarse en el futuro refiere a la relación entre las resistencias que parecen ponerse en juego en los procesos de formación permanente y la orientación del cambio que estas acciones pretenden configurar en el profesorado. En otras palabras, el PFNP aborda determinados ejes formativos consecuentes con los lineamientos políticos, pedagógicos y curriculares que sostienen la reforma. Esos ejes desestabilizan el núcleo duro de la gramática escolar (la cultura meritocrática, la lógica selectiva de la escuela secundaria, la valoración del conocimiento disciplinado y segmentado, la valoración de la homogeneización y el borramiento de las diferentes manifestaciones de la diversidad como condición de integración, etc.) por lo que este dispositivo implica una interpelación a los modos de ser, hacer y sentir la docencia como profesión.

### **Referencias bibliográficas**

- Fernández, L. (1998) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.
- Frigerio, G. , Poggi, M y Giannoni, M. (comp.) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación. Argentina*. Ediciones Novedades Educativas. Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires.

- Garay, L. (1996) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones en Butelman, I. (comp) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Bs. As.
- García Delgado, D. (1996) *Estado y Sociedad*, Tesis. Bs. As. Ed. Norma. Buenos Aires.
- Mooney A, y Arnoletto, E. (1993) *Cuestiones fundamentales de Ciencia Política*. Ed. Alveroni. Córdoba.
- Paviglianiti, N. (1996) *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional*. Praxis Educativa, Vol. 2, Nº 2. UNLP. La Pampa.
- Van Meter, D. y Van Horn, C. (1993). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Aguilar Villanueva L. *La implementación de las Políticas*. Miguel Ángel Porrúa Librero Editor. México.