

“EL ESTADO, LAS NORMAS Y LAS REFORMAS”

EL SISTEMA EDUCATIVO COMO ESCENARIO DE MATERIALIZACIÓN DE DISCURSOS E INTERNALIZACIÓN DE PRÁCTICAS SOCIALES: EL CASO SANTA CRUZ”

UNIVERSIDAD DE LA PATAGONIA AUSTRAL
UNIDAD ACADÉMICA RÍO TURBIO
RÍO TURBIO - MAYO 2009

Dra. Sonia Raquel Bazán
Prof. y Mgter. Mónica Alejandra Assat
Prof. Myriam Del Carmen Muñoz
Lic. Ana Griselda Irusta
Prof. Azucena Vanessa Mazú
soraba_ar@yahoo.es

RESUMEN

El presente trabajo se relaciona con los estilos de funcionamiento institucional a más de diez años de sancionada la Ley Federal de Educación y su implementación en la provincia de Santa Cruz, analizados en el proyecto de investigación “*Las normativas educativas y su incidencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela*” (UNPA – UART 2009)

Nos interesa abordar el trabajo docente en las escuelas bajo el enfoque de las regulaciones impuestas desde los discursos reformistas y el proceso de internalización de las mismas por parte de los actores de las instituciones escolares.

El proyecto se desarrolló en dos etapas, siendo estas la recopilación y análisis de las normativas vigentes en el ámbito educativo de Santa Cruz y la valoración del impacto de las normativas en los estilos de funcionamiento de las escuelas.

En esta primera parte se analizaron las prescripciones y orientaciones generales de la “voz oficial” como pilar fundamental en la configuración de una cultura política educativa y en la construcción cotidiana de lo escolar. Se consideraron para ello, las atribuciones asignadas al Sistema Educativo Nacional desde los orígenes del Estado Argentino, como parte de un proceso extendido a todo Occidente, y en particular, las normativas que configuraron el Sistema Educativo Provincial, desde los inicios mismos de la historia de la Provincia de Santa Cruz en tanto tal, hasta el contexto reformista de los años 90.

Palabras Clave: estado - normativas – sistema educativo– institución escolar - reforma

INTRODUCCIÓN

El tema central al que se refiere esta investigación se relaciona con los estilos de funcionamiento institucional a más de diez años de sancionada la Ley Federal de Educación y la posterior implementación de la Reforma del Sistema Educativo en la provincia de Santa Cruz. Más concretamente nos interesa abordar el trabajo docente en las escuelas bajo el enfoque de las regulaciones impuestas desde los discursos reformistas y el proceso de internalización de las mismas por parte de los actores de las instituciones escolares transcurrido ya, más de una década.

Para tal fin nos propusimos dos etapas que fueron presentadas como subproyectos: 1) Recopilación y análisis de las normativas vigentes en el ámbito educativo de Santa Cruz y 2) Impacto de las normativas en los estilos de funcionamiento de las Escuelas.

Para dar lugar al desarrollo del primer subproyecto analizamos las prescripciones y orientaciones generales de la “voz oficial” entendiendo que a lo largo de la historia han sido pilar fundamental en la configuración de una cultura política educativa como así también en la construcción cotidiana de lo escolar. Las normativas educativas las entendemos como espacio de materialización del dispositivo escolar en función del cual el Estado estipula las bases legales y organizativas que regulan el funcionamiento cotidiano del sistema educativo.

Decidimos tener en cuenta en dicho desarrollo las bases legales, marco de cualquier sistema educativo y, dado el problema central de nuestra investigación, aquellas resoluciones y documentos normativos que tuvieron incidencia directa en el funcionamiento cotidiano, en tanto generaron confusiones y contradicciones en docentes y directivos sobre lo que se quiso reformar. Entre estos temas tenemos la implementación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC); la autonomía institucional y la definición del proyecto educativo institucional (PEI), la capacitación docente y sus nuevas funciones y una nueva lógica en la asignación de fondos económicos, libros y material didáctico en la marco del Plan Social Educativo.

En el análisis del subproyecto “Impacto de las normativas en los estilos de funcionamiento de las escuelas” partimos por considerar que las escuelas no son instituciones que se caractericen por ser revolucionarias, por el contrario, su trayectoria histórica las ha convertido en legitimadoras del status quo, por ello el problema del cambio educativo se debe circunscribir en la comprensión de la relación entre democracia y sistema escolar público. Por ende, no es sólo llevar a la práctica decisiones políticas. (Fullan, M. – 2002). En relación a esto Rockwell, Elsie (1992: Pág.51) expresa que “la realidad escolar es prescrita, es decir pre-escrita... La prescripción textual, se reproduce generalmente de manera literal en el discurso oral formal sobre asuntos escolares, que también tiende a ser prescriptivo. Las autoridades dan órdenes a menudo con referencia a algún documento que autoriza la medida propuesta. En muchas situaciones, los documentos escritos de hecho no se encuentran presentes en el contexto inmediato, pero la referencia a ellos es constante. Sin embargo, dado que la realidad escolar es negociada y construida cotidianamente en las escuelas es necesario utilizar ciertas estrategias para que se pueda abonar la cotidianidad escolar con la reglamentación escrita. Esto significa que las prescripciones se acatan pero no se siguen al pie de la letra”.

Tal como expresa Birgin, A. el concepto de regulaciones “abarca tanto los modelos y acciones que desarrolla el estado como, la construcción de la subjetividad de los agentes” (1999- Pág. 12). Por ende en el funcionamiento cotidiano están presente tanto las regulaciones como las

subjetividades de los actores. En virtud de ello creemos necesario tener en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad de los docentes desde el cual generan significaciones que atribuyen a las normativas y su incidencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela. La construcción de la subjetividad no es un proceso que el docente realiza en soledad, sino que queda enmarcado entre el sentido objetivado y el sentido vivido.

1.LOS MARCOS NORMATIVOS COMO CONSTITUYENTES DE UN ESTADO

Para poder analizar las eventuales transformaciones impuestas por el discurso reformista de los 90, partimos de entender que han existido procesos de negociación de significados a cerca de las implicancias que tuvieron las definiciones ministeriales sobre la organización y nuevos roles que desde la Ley Federal se requerían. Más allá de la letra, cabe atender la construcción que los sujetos, de manera colectiva, elaboran y concretizan en la práctica. Este análisis no deja de lado comprender los conflictos y/o resistencias que dan lugar a la definición de nuevos escenarios. También es necesario reconocer dónde se depositan las responsabilidades de conocer acabadamente las normativas y el alcance de las mismas, esto atendiendo a la organización jerárquica de las instituciones escolares.

Las macropolíticas regulan las relaciones y configuraciones de poder, prefigurando lo pensable pero, en el plano cotidiano, en el escenario de las micropolíticas, las acciones no son regidas únicamente por las normativas formales sino también por pautas que surgen de las mismas prácticas de los actores que integran la institución. “Dentro de las escuelas se generan tradiciones educativas que poseen un fuerte componente de orden y disciplinamiento de las prácticas cotidianas, resultado en parte del proceso de resignificación de la normativa formal y en parte de la peculiar micropolítica institucional”. Estos procesos tienen su origen en la organización de los sistemas educativos modernos. Frente a esto nos preguntamos si, a más de cien años de historia del Sistema Educativo Argentino, tras la reforma del Estado y del sistema educativo en la década de los 90’ y ya iniciado el siglo XXI podemos seguir considerando el orden y disciplinamiento como componente de las prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva de María Virginia Ginocchio (2005) la escuela a finales del siglo XIX y principios del siglo XX se propuso lograr un sentimiento del deber y la obediencia a las normas y el orden en el marco más general de la conformación de una Sociedad Nacional. Es importante atender que en el marco del proceso de nacionalización, la función atribuida a la escuela fue facilitar la construcción e imposición de identidades homogéneas bajo la consigna de la formación del ciudadano. En nombre de la homogeneización se requería que las prácticas se ajustaran a la norma. Este hecho, expresa Ginocchio, que se da en el momento histórico en que se configuró nuestra educación, de alguna manera moldeó su posterior funcionamiento.

En ese proceso de resignificación de la normativa formal, juegan un papel fundamental los sentidos atribuidos por sujetos concretos, consustanciados con una institución particular. Es en el seno de las instituciones, donde se construyen dinámicas sociales dando lugar a la conformación de estructuras particulares de procesos más generales. Las Reformas se presentan como instrumentos políticos y administrativos para la reproducción y la creación de las condiciones necesarias para los procesos de producción, pero ligadas a los procesos de regulación social, funcionando en medio de “complejos conjuntos de relaciones y prácticas

mediante las cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas...” (Popkewitz, Th.: 1997 : 26)

“Justamente, el trabajo docente se construye en las formas cotidianas de la micropolítica institucional, en el entramado de las condiciones materiales y las relaciones sociales. Por eso, cada escuela singular es el espacio en el que lo homogéneo toma cuerpo a partir de formas heterogéneas de existencia institucional”. (Ezpeleta, 1989). Se trata de procesos de negociación en la red de relaciones (internas y externas) en las que la escuela se inscribe. Es allí donde se abre el espacio de las estrategias individuales e institucionales. Entendemos aquí por estrategias los comportamientos que desarrollan los sujetos por medio de los cuales tienden a producirse y reproducirse, buscando mantener o mejorar espacios en diferentes escenarios, tales como el mercado de trabajo, el campo educativo o la Institución en la que se desempeña. El principio real de las estrategias que desarrollan los sujetos es el sentido práctico, que funciona más acá de la conciencia y el discurso explícito (Bourdieu, 1988). (BIRGIN, A.- 1999-Pág. 12).

En Argentina el proceso de transición generó situaciones conflictivas fundamentalmente en el sector docente por la exigencia manifiesta de “reconversión” de sus perfiles profesionales que, en sentido general, se vivenció como violencia y agudización del desprestigio de la tarea docente. Desde el sentir personal de los profesores, que eran conscientes de la necesidad de un cambio que permitiera recuperar la función pedagógica de las escuelas, - invadidas cada vez más por la función asistencialista - la implementación de la reforma fue vivida como una contradicción, generando actitudes individualistas más fuertes ante la incompreensión de lo que debía cambiar.

1.1. LAS REFORMAS Y LOS ACTORES INSTITUCIONALES

Distintos autores han expresado que la necesidad de reforma es una manifestación de la transición del sistema y su futura disolución y reemplazo por uno nuevo. Esta intención de disolución y reemplazo de un sistema por otro, trae aparejado un conjunto de cambios en las relaciones de poder y en los espacios públicos y, entendiendo que el poder es generado por las complejas relaciones y prácticas construidas por los sujetos, las reformas, en un plano concreto, se vinculan con mecanismos para la regulación social (Popkewitz, Th.-1997) en el proceso de puesta en marcha de las normativas que pretenden regir el funcionamiento de lo cotidiano. Desde esta perspectiva podríamos entender, pues, las reformas educativas como parte de los mecanismos de regulación social quedando estrechamente ligadas a los procesos de transformación social y a las estrategias para la reproducción cultural y la creación de las condiciones necesarias para la misma.

La docencia queda inmersa en un proceso de construcción y mantenimiento de lo social, proceso que está dirigido por las interacciones entre los individuos que aportan sus interpretaciones, las que a su vez quedan condicionadas por la sociedad de la cual son agentes.

Desde la perspectiva curricular y desde un punto de vista general, las reformas atienden fundamentalmente a las necesidades de regulación de la distribución cultural y de las

condiciones para la misma; por lo que a través de un conjunto de lineamientos generales, van configurando el currículum desde perspectivas políticas y administrativas. Estos lineamientos políticos y administrativos funcionan en las instituciones escolares como condicionamientos para las prácticas educativas y como esquemas para la socialización del profesor. Producen consecuencias en los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento práctico sobre la enseñanza en la medida que, intentan modificar las interpretaciones de las relaciones y producciones de los integrantes de la comunidad educativa, de acuerdo a las transformaciones políticas y sociales a las que pretenden legitimar.

El cambio está asociado con la generación de nuevas estrategias para establecer nuevas relaciones entre aquellas organizaciones y personas que se encuentran implicadas en los procesos educativos. Adriana Puiggrós (1995) considera que, la primera estrategia a implementar desde los discursos reformistas, debe impactar en “los espacios públicos comunes” para transformarlos en “espacios mediáticos comunes”, así, mientras que los primeros organizan a los sujetos con el fin de que participen activamente en la producción de la ciudadanía, en los segundos estos sujetos son considerados como “usuarios” pasivos, incapacitados para elegir, o desechar lo que consumen. Sin embargo, la pedagogía neoliberal se basa en enunciados teóricos que caracterizan a la pedagogía democrática:

“El neoliberalismo no utiliza categorías esencialmente distintas de las nociones democráticas – liberales e incluso marxistas, sino que parte desde el interior de los discursos que fracasaron como estrategias de cambio social en las décadas anteriores (...) se apropia de aquellas palabras que expresan auténticas demandas y las recicla en una jerga economicista, alterando su orden sintáctico y añadiéndoles adjetivos o adverbios que las modifican sustancialmente (...) Pone de manifiesto que, si los enunciados pueden volar en una dirección, con toda su fuerza política y su capacidad preformativa pueden así mismo hacerlo en la dirección contraria” (Puiggrós, A: 1995- pág. 47/48).

Esta manipulación discursiva nos remite a los tipos de utopías que inciden en la práctica docente, analizadas por M. Rinaldi. Discutiendo con Carrizales Retamoza, quien reconoce en las utopías uno de los contenidos de la alienación que tiene por función sustituir el conocimiento de lo real por lo fantasioso (1986), destaca el valor que éstas pueden tener al constituirse en contenido inquisidor que aspire a construir procesos contrahegemónicos. Aún así, rescata del autor mexicano dos categorías que sirven a Rinaldi para entender cómo se sostienen supuestos sobre la sociedad y el conocimiento que llevan a los docentes a no visualizar la relación existente entre la dimensión socio política de la enseñanza con los planos epistemológico y didáctico: “las utopías espontáneas, orientadas hacia el deber – ser, producidas desde el marco valorativo de la experiencia dentro de producciones hegemónicas particulares y que tienen el límite ingenuo del pensamiento ahistórico, despolitizado, fragmentado”. Su origen, según Retamoza, reside en la inconformidad con el orden social, pero carecen de sustento teórico y de la posibilidad de transformar.

“El segundo tipo, sería la utopía para la manipulación, la cual se elabora con conocimiento de su destino, pero quienes la elaboran – la elite – generalmente, no creen en ella; su objetivo es sustituir el conocimiento de la realidad con una versión deformada de la misma. (...) Como utopía para la manipulación, oculta el carácter estructural e histórico – político de la intencionalidad que enuncia, no permitiendo pensar sobre ello. Intenta así dirigir el pensar y el hacer docente desde una lógica (...) escindida de las condiciones materiales de existencia, neutra y lineal” (Rinaldi, 1997)

Así, los conceptos pedagógicos encubiertos -como descentralización igual a desestatización, transferencia como privatización y la entrega de algunos materiales a las escuelas- desestabilizan la cotidianeidad de las instituciones educativas, que presionadas por consecuencias que afectan a la sociedad, como el desempleo, bajos salarios o la descalificación de la profesión docente, admiten la necesidad de un cambio, a la vez que los sentidos que se le atribuyen se ven fuertemente afectados por no contar con categorías conceptuales claras y precisas para orientar ese cambio hacia lo que desean.

Si bien suele situarse el origen de los Sistemas Educativos en paralelo a la construcción de los Estados Modernos, la educación no fue un problema de interés durante el Antiguo Régimen. Será recién con la consolidación de los estados liberales, a fines del siglo XVIII, y el desarrollo a gran escala de la economía de intercambio, con la consecuente expansión del sistema capitalista, que podemos hablar de la institucionalización de la educación, y su conformación como aparato ideológico del estado.

Pensando este nuevo Estado como expresión pura de los ideales de la Revolución Francesa, presenta en sus orígenes las contradicciones que lo configuran como escenario de relaciones de poder, conflictivas y dinámicas. Este Estado que aparece como una organización política nacida para garantizar los derechos del hombre, naturales, inalienables, imprescriptibles y anteriores al nacimiento mismo del estado, ese conjunto de libertades públicas que son parte importante de la esencia del pensamiento liberal (Puelles Benítez, 1993) será a la vez, expresión de una nueva relación de dominación, al estructurar la educación como factor de integración política en el marco de las identidades nacionales y como herramienta de control social, promoviendo nuevas lealtades basadas en el racionalismo que requieren los sistemas políticos de representación y participación republicana.

En la expansión del complejo sistema del proceso de producción capitalista, no alcanzaba con el desarrollo de las fuerzas productivas en el ámbito del trabajo sino que se hizo necesario garantizar las condiciones de reproducción.

“La escuela, desde sus orígenes, no sólo brindará técnicas y conocimientos aplicables directamente en los distintos puestos de la producción, sino que al mismo tiempo, se aprenden las reglas del buen uso, es decir, las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar, reglas de moral y de conciencia cívica y profesional... en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase (...) en otros términos, la escuela enseña las habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante” (Althusser, 1970).

Si el nuevo poder se expresa bajo una nueva forma de Estado, reconocerlo implica distinguir sus mecanismos de aplicación, entre los que destaca la conformación de los aparatos ideológicos del Estado, siendo estos el sinnúmero de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones distintas y especializadas, que conforman una unidad no visible inmediatamente, y que, a diferencia de los aparatos represivos (condición primordial de su existencia, desde la interpretación weberiana), que pertenecen enteramente al dominio público y funcionan mediante la violencia, los AIE funcionan, casi exclusivamente, mediante la

ideología, esto es, el sistema de valores y universo simbólico que justifica, sostiene y reproduce el orden social.

Y así como el Estado, en su condición de fenómeno histórico, es en sí mismo dinámico, las estructuras y aparatos que lo sostienen y conforman deben acompañar sus cambios, los que se promueven mediante Reformas.

Las reformas se convierten en instrumentos, utilizados por las políticas públicas, para regular la relación de lo escolar con lo cultural, en el marco de las transformaciones sociales: “Fijadas en la retórica de la reforma, las pautas de la escolarización y de la formación del profesorado y las ciencias de la pedagogía son procedimientos, reglas y obligaciones múltiples y regionalmente organizadas que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él” (Popkewitz, Th.:1997 : 26).

Aún más, en su mismo origen

“todo universo de normas, de mandatos prácticos, presupone la cristalización – explícita o no en ese universo – de valores en función de los cuales se estructura la jerarquía normativa. El carácter particular de aquellos dominios de la superestructura que constituyen un conjunto normativo, la moral, la religión, el derecho y el estado - y nosotros decimos también, la educación – reside precisamente en el hecho de que expresan el deber - ser social. (...) Dicho de otro modo, la condición de existencia de una regla o norma, reside en los valores históricos que expresa jurídicamente.” (Poulantzas, 1964)

Para lograr un cambio significativo y comprometido con modelos democratizadores de la educación se requiere cambiar tanto la cultura de las Instituciones Educativas y áulicas como la de la sociedad. El interpretar el sentido del cambio es fundamental para la comprensión de lo que se quiere cambiar: “El problema del sentido es central a la comprensión del cambio educativo. Para lograr un mayor sentido, debemos llegar a entender el marco general y, también, el más concreto. La visión más concreta se refiere al sentido subjetivo, o falta de sentido, para los individuos en todos los niveles del sistema educativo.” (Fullan, M. – 2002)

Entonces en el marco más concreto, si bien las normativas no modifican la realidad, su significación y dirección política procura transformar esos modelos normativos en estilos de funcionamiento cotidiano (Almandoz - 2000). En sentido general las expectativas se relacionan con la necesidad de intervenir para transformar las culturas institucionales apelando a modificar lo curricular entendido como “texto” organizador del funcionamiento escolar y la tarea docente.

Desde sus inicios, a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, el campo curricular estuvo condicionado por la necesidad de la construcción y consolidación de una nueva estructura social que surgía por los cambios introducidos por nuevos modos de producción a raíz del proceso de industrialización (Lundgren,U.:1997). Nuevos significados se le atribuían a las palabras “estado” y “democracia”. Unido a ellos, nacía el currículum con la función de regular las concepciones culturales acorde al nuevo modelo de Estado.

Pero es interesante matizar este carácter instrumental de los sistemas educativos. Al rol normalizador y de cohesión social en el contexto de formación de identidades necesarias para el sostenimiento de los Estado – Nación vale agregar la función que han desempeñado en la construcción de las estructuras institucionalizadas que se impuso como modelo de reordenamiento político social en los Estados occidentales del siglo XIX.

Ramírez y Boli sostienen que

“el desarrollo del compromiso del Estado con la educación no fue solamente una respuesta a las necesidades de la economía industrial ni a una única coyuntura histórica en determinados países, (...) sino como parte de un esfuerzo para construir una política nacional unificada (...)” . “Los Estados Nación de Europa adoptaron los sistemas de educación pública, porque su estrategia de organización era actuar de la forma más acorde con el modelo de sociedad nacional que se estaba desarrollando... considerando este modelo como un conjunto de definiciones institucionalizadas de la realidad que actuaba como un universo simbólico, asignando significado y legitimidad a algunas entidades, formas de organización, líneas de conducta...” (1999; pág. 299)

Y así como en las sociedades europeas, respondiendo a fenómenos históricos concretos, se consolidó un modelo de cultura nacional que exaltó la figura del individuo socializado, “ el sistema de educación pública se ha transformado, por consiguiente, en un imperativo constitucional para los nuevos candidatos a estados – nación , que adoptaron las formas organizativas que muestran la autenticidad de sus proyectos...” (pág.300)

Si consideramos los debates políticos en la Argentina decimonónica y sus lecturas posteriores, es evidente que el Estado argentino en su proceso de formación, fue reflejo de dicho imperativo. “... el consenso en torno a las ventajas que podían obtenerse exponiendo a la Argentina a las energías transformadoras desatadas por el arribo de inmigrantes y capitales europeos fue muy amplio, como también lo fue la certeza de que era necesario poner en marcha un proceso de ingeniería social que debía tener una de sus puntas de lanza en la educación o instrucción popular” . (Roy Hora, 2005: 17/18)

En el caso argentino, entre 1852 y 1880, se materializaron los elementos constitutivos del Estado: la capacidad de externalizar el poder como unidad soberana, la institucionalización de su autoridad garantizando los medios de coerción, la diferenciación del control a través de las instituciones públicas y la internalización de una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos (Tello, 2004).

Sin embargo, los conflictos y tensiones de esos treinta años no cristalizaron en un Estado – instrumento de las fuerzas que dominaron en el terreno de la sociedad civil, antes bien, como lo expresa Halperín Donghi en “Una Nación para el desierto argentino”, (ya se ha destacado el valor simbólico y sugerente de este nombre), “el Estado Federal nacido con Urquiza y Mitre logró ganar autonomía de las distintas facciones federales y liberales que se propusieron utilizarlo y, en ese camino, fue dotándose de los apoyos que le permitieron conquistar una posición preeminente en el escenario político y someter a quienes habían contribuido a erigirlo” . (Hora, R.; 2005:24) .

En ese contexto, los debates en torno al qué enseñar, a quién educar y con qué fin, no fueron, en nuestro país, un principio instituido. Entre los múltiples aspectos que el Estado, en su derrotero histórico, ha debido afrontar, redefinir y promover, ha estado siempre presente la noción de ciudadanía, y este concepto es tal vez, uno de los que condicionó notablemente las expectativas y los cambios promovidos en el Sistema Educativo Nacional. Si en el siglo XIX, Sarmiento y Mitre diferían respecto de qué sector priorizar al orientar los esfuerzos educativos del naciente Estado (el primero defendía la generalización de la alfabetización de los sectores populares mientras que el segundo apuntaba a la formación de los cuadros dirigentes), a lo largo de todo el siglo XX, las distintas fuerzas que compulsaron por el control estatal promovieron una intencionalidad particular a la enseñanza escolar, transformándola en campo de conflicto, antes que en escenario pasivo de reproducción.

2. LA REFORMA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN

En momentos en que, desde el punto de vista estructural, se apeló a la globalización económica y a la descentralización política, esto se expresó en un contexto de reordenamiento, a escala mundial, de las fuerzas productivas, adquiriendo nuevas formas de dominación, manifiestas a través de la expansión del capital financiero, pero perpetuando, desde su situación hegemónica, la lógica de reproducción del sistema capitalista. Uno de los aspectos en el que dichas políticas de reestructuración cristalizaron es el educativo. Concretamente, el retorno de la teoría del “Capital humano”, aggiornada al sólo efecto de justificar las modificaciones del sistema educativo ante las nuevas demandas del mercado de trabajo.

Previo a la sanción de la Ley Federal de Educación Argentina, Ley N° 24195, sancionada en 1993, el instrumento legal que fundamentaba la estructura y funcionamiento del Sistema Educativo era la Ley de Educación Común N° 1420, del año 1884. Esta Ley sustentaba los principios de “gratuidad, obligatoriedad y laicidad” y, preveía escuelas primarias comunes, igualmente equipadas y con prácticas y modelos pedagógicos únicos para todas y cada una de ellas. Además contemplaba que la formación básica debía permitir el acceso en igualdad de condiciones a los niveles sucesivos del Sistema Educativo Nacional. Por otra parte le asignaba a la escuela la responsabilidad de apoyar el proceso de democratización que iniciaba la Nación Argentina en las últimas décadas del siglo XIX.

Fuerte ha sido la repercusión, para el logro de una educación de calidad para todos, la inestabilidad de los gobiernos democráticos que, han sido alternados por gobiernos en manos de las Fuerzas Armadas. El gobierno democrático que asume en 1983, la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín, luego de la última dictadura militar se propone por una parte, establecer nuevas relaciones entre la sociedad y el Estado pero, paralelamente a esto, el Estado se ve sometido a un proceso de reconversión como consecuencia de la crisis del estado benefactor.

Durante el primer período de gobierno del Dr. Carlos Menem (1989 – 1995), se culmina con la descentralización de la educación al aprobar el traspaso de las escuelas de nivel medio nacionales a los Estados provinciales, específicamente en 1991. Las escuelas primarias nacionales ya habían pasado a depender de las provincias durante el gobierno militar (1976-1983).

Con respecto a la situación de los docentes, las consideraciones se dividen entre los que los alaban y los que les atribuyen culpas del fracaso escolar como todos los problemas del sistema educativo. Sus salarios han decrecido a tal punto que, según Tenti Fanfani (1992) no sólo ha sufrido un cambio cuantitativo sino que es más bien un cambio sustantivo en las dimensiones cualitativas del oficio de enseñar. Uno de los aspectos que consideramos fundamentales que afecta la dimensión cualitativa es la disminución del reconocimiento social del maestro ante las graves dificultades que muestra el Sistema Educativo para atender las aspiraciones democráticas de la sociedad civil.

Este oficio de enseñar se encuentra fuertemente enmarcado por los supuestos de la “sociología del orden” en términos de lo “correcto e incorrecto”. Desde los años 70, y bajo el paradigma crítico reproductivista que traslada al seno del Sistema Educativo un modelo de análisis basado en el esquema “dominantes vs. dominados”, se asocia a la figura del docente con la clase dominante. Esto genera en Argentina una necesidad de centrarse en analizar el “rol docente” pero sin atender las prácticas de los educadores como fenómeno político y social, resguardando, lo que debe ser un buen docente, en los términos “correcto e incorrecto. (Tamarit J.: 1997)

El bajo salario se da como consecuencia de un bajo presupuesto destinado a educación y que varía según la situación económica en que se encuentra cada territorio provincial. Esto por ende repercute en el estado financiero de las instituciones educativas. Las normas vigentes en todas las jurisdicciones educativas argentinas admiten la captación de recursos financieros de las familias a través de Cooperadoras Escolares, en los niveles Inicial, Primario y Medio. El uso de estos ingresos en los últimos años vienen a cubrir gastos de mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento de la escuela, cuando en realidad fueron creados para la cobertura de necesidades de útiles y ropa para los estudiantes de escasos recursos.

En general las instituciones educativas muestran más continuidades que rupturas con el modelo tradicional, debido al modelo organizacional vigente, la tecnología disponible y la situación laboral del docente.

En cuanto a la situación curricular en la década anterior a la implementación de la reforma y con el advenimiento de la democracia, las diferentes jurisdicciones realizaron transformaciones curriculares teniendo como base la necesidad de formar sujetos activos y participativos. Los esfuerzos se centraban para superar el autoritario pasado del país. La idea fuerza era restablecer la democracia. Sin embargo en lugar de promover cambios profundos para tal fin, en un plano concreto las transformaciones se daban por la incorporación de ciertos contenidos en lugar de otros, o bien el agregado de algunos como por ejemplo contenidos sobre medio ambiente, ecología ambiental sin una política clara sobre porque reemplazar o bien agregar ciertos temas.

En el transcurso del siglo XX y durante los ciento nueve años de vigencia de la Ley de Educación Común, sus principios se fueron desdibujando, hasta derivar en la década de 1990 en un Sistema Educativo segmentado, funcionando cada nivel desarticuladamente en relación con los otros, en el que las diferencias entre las instituciones Educativas se muestran a nivel de equipamiento, con prácticas pedagógicas divergentes y perfiles de conocimiento poco equivalentes, lo que trae como consecuencia distintas condiciones para el acceso al nivel educativo inmediato.

Así, en lugar de apoyar al supuesto proceso de democratización, la escolarización se limita a legitimar ciertos saberes logrados según la condición socio-económica cultural de los alumnos y en función de ello, acredita y facilita o, no, la permanencia de los estudiantes en el Sistema Educativo. No obstante se puede afirmar que fue muy importante la expansión cuantitativa. también creemos que ha incidido la manera en que ha avanzado la hegemonía capitalista en un contexto dependiente, tal la situación de Argentina, produciendo fenómenos de marginalidad tales como: miseria, desocupación y degradación cultural.

Como producto de la reforma de Estado, se planteó la redefinición de los niveles centrales de gobierno del sistema educativo y se generan nuevas funciones a nivel de jurisdicciones y locales. Con la Reforma aparece como central el concepto “gestión” en reemplazo del término “administración”. Los cambios académicos propuestos sirven como argumentos, para la instauración de cambios más de índole político referidos al Estado, los que se traducen en cuerpos normativos que buscan revertir el funcionamiento de lo cotidiano en las escuelas.

La Reforma incorporó la figura del docente como partícipe en la gestión curricular que se concretara en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con lo que se pretendió fomentar la autonomía institucional. Consideró la participación de los integrantes de toda la comunidad educativa muy importante, propuso procesos orgánicos de participación: consejos de convivencia de aula, escuela; relaciones participativas con la comunidad local. La autonomía aludida es indirectamente regulada a través de los mecanismos de acreditación y evaluación a cargo del estado. Desde el punto de vista de Almandoz la autonomía, que

siempre será relativa, cumple dos funciones. Por un lado protege los intereses de la educación, crea y recrea conocimientos y saberes para distribuirlos equitativamente y, por otro lado protege los intereses particulares de los diferentes estamentos que conforman el personal de la institución. Por ende, los sistemas de evaluación de calidad de la educación propuestos desde el estado juegan el papel de intervenir en la autonomía institucional que, sobre otras bases, regulan la relación entre las Instituciones Educativas y el Estado. Relación que se asienta más en criterios de política económica que académica.

Jeremy Rifkin (1997), economista norteamericano y uno de los ideólogos de la Teoría del Fin del Trabajo, formula un breve diagnóstico sobre la situación laboral en tiempos de Globalización, sintéticamente:

“Según su opinión, el incremento del desempleo es producto de una gran revolución que ha aparecido y que estamos negando: las nuevas tecnologías replantean los tradicionales puestos de trabajo, lo cual se manifiesta como una tendencia irreversible en el panorama de las sociedades con miras al siglo XXI. Es decir, que mientras en la era industrial se requirió de mano de obra masiva para producir bienes y servicios, en la era de la información se requiere una fuerza de trabajo elitista, muy bien formada, con altos ingresos, con buena preparación tecnológica.(...)”

El mundo se estaría dividiendo en dos: por un lado, millones de personas desempleadas y por otro, alrededor de 300 personas reunirían el 40 % de la riqueza del mundo.(...)

Como respuesta a esto, sería necesario establecer un nuevo contrato social. Esto implicaría consolidar una estrategia conjunta entre gobierno, sector empresario y tercer sector, constituido por organizaciones no gubernamentales, asociaciones culturales, fundaciones, clubes, sociedades de fomento, etc. (...)

(...) Lo que hace que un país crezca es su cultura, y los jóvenes podrán obtener una capacitación para ocupar trabajos alternativos en la sociedad.(...) La educación es la clave. (...) la idea central es rescatar los valores de una educación cívica, una educación que considere la preparación para el servicio social, o sea, educar para la cultura, “formar desde la perspectiva del aprendizaje servicio”.

Así , la relación educación- trabajo se formula, inevitablemente, desde la más clara y evidente lógica del mercado. Esto es, la educación puesta al servicio incondicional del sistema económico. En la etapa de globalización capitalista, se dislocaron estructuras e instituciones, a los efectos de consolidar un orden internacional, cuya lógica subyacente, nada tiene de nueva.

Rifkin sugiere la necesidad de establecer un nuevo contrato social, en el que la Educación esté orientada a formar desde la perspectiva del aprendizaje - servicio, ligando a la escuela al Tercer Sector, entendiendo por este al conjunto de ONG, Asociaciones culturales, fundaciones, clubes, sociedades de fomento, etc., contemplando como salida laboral la existencia de un campo de trabajo alternativo y fomentando acciones comunitarias.

Uno podría caer en la ingenuidad de creer que el trabajo solidario, como valor educativo implica la adquisición de ciertas pautas que garantizarían el acceso a medios para satisfacer las necesidades básicas de la gente. Ahora bien, cuando tal propuesta se lanza sobre estructuras socio económicas con escasos márgenes de distribución de los recursos, con un mercado laboral cada vez más restringido, con políticas sociales medidas, que cuentan como límites preestablecidos con las líneas de pobreza , en función de las cuales se asignan o retiran “ beneficios” que se otorgan cual dádivas, y no en tanto responsabilidad de un Estado cada vez más ausente, la alternativa de un nuevo contrato social se transforma en una salida ilusoria que tiene más que ver con un espejismo que con una realidad alcanzable.

“Queda así armado el escenario para convertir al segmento de escuelas populares en coto de políticas clientelistas y, en general, para relaciones de uso entre los actores de escena. Planteado así el juego, cada uno trata de sacar partido del otro, también los directores, maestros y comunidades advierten las reglas y aprenden sus papeles” (Cantero, G. , Celman, S. y otros : 1999)

3 . LAS NORMATIVAS EN LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Con el surgimiento de Santa Cruz como provincia tras, la sanción de la ley 14.408 del 15 de junio de 1955 que, declaraba como tal, además de Santa Cruz, a los territorios nacionales de Formosa, Río Negro, Chubut y Neuquén, se requirió poner en marcha la organización política provincial.

En materia educativa la provincialización se encontraba con un reducido sistema educativo. La historiografía ha puesto de manifiesto la precariedad material y la ausencia de una estructura fuerte lo que ponía en evidencia el desinterés por el aparato educativo en los territorios nacionales¹. En el caso de la Patagonia repercutía aún más la ausencia de grupos sociales, habitantes de la zona, interesados en llevar adelante reformas sociales que vieran a la educación como motor para ello.

Ya como provincia, se sancionan las leyes marco del sistema educativo. Por un lado la Constitución Provincial en 1957 que destina un capítulo completo a educación aunque muy breve y por otro la Ley de Educación 263 sancionada el 30 de Noviembre de 1961. Los textos se refieren a la organización del sistema, haciendo mención a prescripciones generales más que a temas específicos de educación. La Ley, antes mencionada (Ver pagina WEB ²), consta de dos SECCIONES. La primera se titula DE LA EDUCACIÓN y contiene seis TÍTULOS y la segunda de las secciones se ocupa DEL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN y presenta tres TITULOS. Incluye al final un capítulo complementario sobre DISPOSICIONES TRANSITORIAS.

Mientras que, en la Constitución Provincial, reformada en 1994 y 1998, los artículos referidos al régimen educacional no fueron modificados, la Ley de Educación Provincial fue reformada parcialmente en 1995 con la sanción de la Ley 2411 (Ver Página WEB ³) que en su artículo 1° expresa “Sustitúyase la Sección Segunda de la Ley 263 (Artículos 54 a 67 inclusive)...” que modificaron la administración del Sistema Educativo. En la Constitución se conservan terminologías relacionadas con la anterior estructura del Sistema Educativo al referirse en el Inc. 1 del artículo 81 “...Crear establecimientos públicos de enseñanza primaria secundaria y técnica...”. Por su parte en la Ley de Educación, al no haber sido reemplazados los Títulos, Capítulos y Artículos de la Primera Sección nos encontramos con un nomenclador correspondiente también a la anterior estructura del Sistema Educativo: dentro del TÍTULO II los capítulos se refieren a: Capítulo III Ciclo Pre-Escolar: (Artículo 21), Capítulo IV Ciclo Primario: (Artículos 22 al 26), Capítulo V Ciclo Post-Primario: (Artículos 27 al 28), Capítulo VI Ciclo Secundario: (Artículos 29 al 36)

¹ Di Lisia, M. – Bohoslavsky, E –(Editores) Instituciones y Formas de Control Social en América Latina 1890-1930)

² <http://www.tcuentas.gov.ar/prueba/LEGIS/LEYPRO/00263.HTM>

³ <http://www.tcuentas.gov.ar/prueba/LEGIS/LEYPRO/00263.HTM>

Más evidente es la ausencia de correlación entre estos textos legislativos y lo que sucede actualmente, cuando centramos nuestra atención en lo explicitado en el Art. 17 de la Ley de Educación que dice que se debe “... destinar en todos los establecimientos oficiales provinciales la última hora de clase, dos veces por semana, para dar religión señalando que la instrucción religiosa será optativa y electiva”.

Otros términos que suenan cómo obsoletos en relación a los nuevos contextos socioculturales existentes en la provincia son los que se refieren a priorizar la formación física y espiritual del hombre, el artículo 5 de la Ley dice: “...la provincia velará porque los educandos se formen en los principios y valores de la civilización cristiana-occidental

- a) Mediante la enseñanza de materias especiales;
- b) Por la orientación de los planes y programas de estudios en general.”

Así mismo conserva una fuerte impronta de la educación privada que caracterizaba a la época en que fue sancionada, respondiendo también a un mandato que se deriva de la constitución de 1957 que en su art. 81 expresa “... La Provincia concurrirá a los esfuerzos de los particulares, para que la enseñanza en sus diversos grados este al alcance de todos sus habitantes...”

La modificación realizada a la Ley de Educación 263, en 1995, tal cual expresáramos anteriormente, dio lugar a la sanción de la Ley 2411, normativa que definió la nueva organización, y atribuciones del Consejo Provincial de Educación. Cabe aclarar que hasta entonces existía el Ministerio Provincial de Cultura y Educación como órgano del Poder Ejecutivo, en paralelo al Consejo provincial de Educación, con carácter de cuerpo colegiado y con la nueva norma, el primero es eliminado.

En el Informe del CIPPEC ⁴ se explicita que - la diferencia más significativa en relación con la legislación anterior reside en las funciones establecidas para el Presidente del Consejo (artículo 62), al que se le dan atribuciones similares a las de cualquier ministro. De hecho, en el artículo 56 de la Ley 2411 se plantea que “el presidente tendrá rango, jerarquía y tratamiento equivalente al de Ministro”. De esta manera el Consejo Provincial de Educación pierde su calidad de cuerpo colegiado convirtiéndose en un órgano ejecutivo.

Esta Ley se sanciona siguiendo la tendencia impuesta a nivel nacional en el marco de la Ley Federal de Educación en la que en su artículo 69° expresa “Las Provincias se abocarán a adecuar su legislación educativa en consonancia con la presente ley y a adoptar los sistemas administrativos de control y de evaluación a los efectos de facilitar su óptima implementación”. La eliminación del Ministerio y las nuevas funciones otorgadas al Consejo de Educación con rango de ministerio es respuesta a la necesidad de adecuar la estructura del gobierno de la educación para hacer frente a la implementación de la reforma que proponía la centralización del gobierno de la educación en un sólo organismo.

⁴ CIPPEC – Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Proyecto -Proyecto “Las Provincias Educativas” Provincia de Santa Cruz

3.1.EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (CPE) TRAS LA SANCIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

Como ya expresamos anteriormente el nuevo Consejo Provincial se legitima por la Ley 2411 que supuso la modificación de los artículos 54 al 67 de la Ley de Educación. Así, el artículo 54 es modificado, adquiere a diferencia de su anterior redacción, mayor precisión y detalle en las distintas funciones que tendrá el Consejo Provincial de Educación.

Este organismo fue modificado notoriamente quedando desdibujado su sentido de equilibrio en la representación de las distintas partes, (Art. 55) puesto que el PEP concentra a partir de la Ley 2411, la mayoría de los representantes, designados con acuerdo de la Honorable Cámara de Diputados: al Presidente, Vicepresidente y dos Vocales, mientras que en la Ley de Educación 263 se señalaba que sólo tres cargos designados por el Ejecutivo: Presidente y dos Vocales. En la modificación del artículo 56, es de destacar como significativo, el otorgamiento del rango de Ministro Secretario al Presidente del CPE, y al Vice, de Secretario de Estado. Siendo el resto de la redacción idéntica a la primera. En relación al artículo 57, la nueva Ley agrega como condición para integrar el CPE, ya no sólo ser Argentino, sino que puede serlo quién tenga la ciudadanía natural o legal después de diez años de obtenida; más una residencia continua de 5 años, o 10 años alternados en la provincia. El artículo 58 es modificado en el sentido de explicitar que el CPE dictará su reglamento de funcionamiento, sin especificar en la Ley 2411 (Art. 59), a diferencia de la Ley de Educación, los criterios sobre el quórum suficiente para sesionar, la periodicidad de las reuniones, etc. El artículo 59 de la Ley de Educación es, en lo formal, idéntico al 60 de la modificatoria 2411. En tanto que la forma de elección de las Vocalías de Padres y Docentes de escuelas Públicas y Privadas queda en la Ley 2411: Orgánica del Consejo de Educación (Art. 58), , como elección directa o simple pluralidad de sufragios y tomando la provincia como único distrito en comicios que organizará, convocará y supervisará el propio Consejo” por su parte en la Ley de Educación se establecía (Art. 60) que estas vocalías serán elegidas por el sistema de segundo grado. Las asambleas primarias serán constituidas tomando como base cada establecimiento educacional. El Poder Ejecutivo reglamentará por decreto, la forma de elección en base a lo dispuesto en este artículo.

Con respecto al TITULO II, de la Segunda Sección, el cual refiere a las Atribuciones del Consejo, en la Ley de Educación se define a dicho órgano como un ente autárquico y se especifican sus atribuciones discriminadas en aspectos técnicos, administrativos y financieros; y en la Ley que modifica la sección segunda, sólo se hace referencia a atribuciones generales e incorpora bajo el título III la enunciación de las atribuciones de todos sus miembros.

Creemos importante destacar los cambios en el lenguaje, que como ya se había expresado anteriormente, manifiesta una consonancia con el que sustenta la Ley Federal, marcando una afinidad ideológica con paradigmas eficientistas y una visión de la educación como servicio. Por ejemplo, el Consejo provincial ya no “dirige y orienta la educación oficial” sino que “organiza y reglamenta la educación de gestión pública en la provincia”. Ya no se considera a las escuelas como establecimientos educacionales, fueron convertidos, desde el discurso, en Centros Educativos.

Hoy, el Consejo Provincial tiene la función de otorgar y reconocer títulos oficiales y certificados de la provincia como facultad exclusiva y excluyente, esto en sintonía con la descentralización a partir de la sanción de la Ley de transferencia. En la Ley de Educación

263 esto no ocurría, expresaba que esta función debía ser coordinada con los organismos de la Nación y otras provincias.

Todas estas acciones se corresponden con un nuevo perfil de Estado, que puso el acento en modificar las estructuras de los organismos responsables de la educación, antes que en repensar políticas tendientes a modificar prácticas innovadoras, que garantizaran la calidad educativa. Al respecto podemos fundamentar lo dicho hasta aquí con ideas vertidas por algunos autores a cerca de que la educación no estaba en los finales del siglo XX en el centro del modelo educacional moderno sino que estaba en el centro de los problemas de gobernabilidad del estado moderno capitalista.

Sintetizando, y en relación a las normativas marco del sistema educativo de la Provincia de Santa Cruz podemos decir que existe una falta de organicidad dado que conviven leyes con enunciados contradictorios y sumamente descontextualizados por lo que, como expresábamos anteriormente, cumplen una función formal más que atendibles a la hora de la toma de decisiones en materia educativa.

4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Dada la promulgación de la Ley Federal (24.195), el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación (C.F.C.y E.): constituido por los Ministros de Cultura y Educación de la Nación y los responsables de la cartera de Educación de las Provincias y Ciudad de Buenos Aires), define las orientaciones y la metodología para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley y, en base al Pacto Federal firmado por el Poder Ejecutivo Nacional y los equivalentes provinciales, en septiembre de 1993.

La Provincia de Santa Cruz no firma dicho pacto inmediatamente, lo hace un año después. Los fundamentos de la demora en firmar se relacionan con la falta de claridad en lo que respecta al financiamiento. En virtud de que la Provincia se encontraba en una situación financiera ordenada le permitió al gobierno provincial tomarse ciertas atribuciones a la hora de negociar con la Nación los fondos presupuestarios para la puesta en marcha de lo establecido en la Ley y en el Pacto Federal. Según consta en el informe elaborado por el CIPPEC, entre los factores que diferencian a Santa Cruz de las otras provincias están el bajo porcentaje de ingresos por coparticipación en el presupuesto provincial y que, por otro lado, recibe un porcentaje elevado por cobro de las regalías además que en 1992, con el cobro de dinero por un juicio ganado al Estado Nacional, aumentó el grado de autonomía provincial ante decisiones nacionales. Santa Cruz fue una de las provincias que recibió un mayor porcentaje por alumnos y que no aceptó endeudarse a través de préstamos nacionales o internacionales.

Con la firma del Pacto Federal se derivan una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación que comienzan a conformar un cuerpo normativo sobre el que se plasman acuerdos, desacuerdos y abstenciones por parte de los actores participantes en virtud de las realidades provinciales. Como ejemplo de esto nos encontramos con la Resolución N° 30 de Septiembre de 1993 que se refiere al acuerdo arribado por la mayoría de la Provincias de apoyar el documento “Estructura del Sistema Educativo Nacional” en cuyos considerando se deja constancia que 18 de las 24 jurisdicciones (entre las cuales no se encuentra Santa Cruz) han acordado con la organización de tres ciclos, de tres años cada uno para la Educación General Básica (EGB). Se menciona también que otras jurisdicciones están

analizando su decisión al respecto, por lo cual no fijan posición en esta oportunidad, tal es el caso de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y San Luis. De la lectura de esta resolución podemos concluir que Santa Cruz no participó en la discusión de la definición de la estructura de lo que terminó siendo la EGB ni tampoco en su momento dejó sentada su posición; sin embargo posteriormente adoptó dicha estructura, lo que permite deducir que las objeciones iniciales fueron más de índole financiera que educativas propiamente dicha.

En el mismo año (1994) en que el gobierno de Santa Cruz firma el Pacto Federal el Consejo Federal avanzaba en la implementación de la Ley Federal aprobando con Resolución N° 39/94, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Inicial y Educación General Básica, definido como el primer nivel del desarrollo del currículum. En la especificación de los mismos participaron, principalmente “expertos”, en diferentes áreas de conocimiento, ayudados por los resultados de consultas federales y nacionales, tal cual se explicita en la introducción del texto de los CBC⁵.

Los CBC son adoptados en el ámbito educativo de la Provincia de Santa Cruz a partir de febrero de 1995 por el decreto N° 0269 del Gobernador. En el mismo queda explicitado la consideración de los CBC como “herramienta estratégica para permitir la organización de un sistema educativo descentralizado pero que a la vez integre las realidades diversas de la Nación” y “constituirán una valiosa vertiente para la elaboración del Diseño Curricular Provincial, donde habrán de sintetizarse las experiencias construidas en el ámbito educativo local”. Se faculta, a través de este decreto a los “órganos competentes para la progresiva adecuación de la estructura del Sistema Educativo Provincial de conformidad a los dictados de la Ley 24.195/93. Cabe destacar que el Consejo de Educación no había sido aún modificado por la Ley 2411/96, por ello dicho decreto señala, en su artículo tercero, que será “refrendado por el señor Ministro en el departamento de Gobierno a cargo del despacho del Ministerio de Cultura y Educación.”

Como la incorporación de los CBC en los diseños curriculares de los Niveles Inicial y EGB, y el primer y segundo ciclo no implicaban modificaciones de tipo institucional⁶ a partir de 1996, sin la elaboración del diseño curricular provincial, se implementaron los dos primeros ciclos de la EGB y el Nivel Inicial. Si bien en el decreto mencionado anteriormente el Gobernador señala que la progresiva adecuación de la estructura del Sistema Educativo Provincial se debe realizar de conformidad a los dictados de la Ley 24.195/93, la provincia de Santa Cruz se abstiene de votar a favor de la Resolución 37 de Julio de 1994 del Consejo Federal de Cultura y Educación, por la que se aprueban “Criterios para la Planificación de diseños curriculares compatibles”. Al no depender financieramente de Nación, el Gobierno de la Provincia se tomaba atribuciones para abstenerse o, no participar en las discusiones llevadas a cabo en el seno del Consejo Federal con el fin de adecuar progresivamente la nueva estructura del Sistema Educativo y en los tiempos estipulados en las provincias.

Aunque la implementación del primer y segundo ciclo de la EGB no producía cambios institucionales sí produjo desconciertos a nivel institucional por la nuevas funciones, que desde los discursos de la reforma, comenzaban a querer imponerse tanto a nivel de las escuelas, como para directivos y docentes. Además en el contexto Santa Cruz la incorporación de la EGB, tercer ciclo fue absorbido por las escuelas primarias, dado que los mismos directivos de estas, continuaron siendo directivos de las EGB.

⁵ Viene al caso mencionar que esos expertos renunciaron en masa cuando se encontraron con que el documento final tenía modificaciones importantes, impuestas por distintos sectores, entre ellos, la iglesia católica. Es conocida la renuncia de Carlos Cullen, Marcelo Levinas y Gloria Bonder quienes hicieron público su mal estar al conocerse la versión final de los CBC, y pidieron ser definitivamente eliminados como autores del texto final.

⁶ ALMANDOZ, M. R. “Sistema Educativo Argentino – Escenarios y Políticas” Pág. 44

Desde la visión de directivos y docentes⁷ “el proceso de implementación de la reforma educativa generó confusión e inquietudes en los docentes, señalando “muchas desprolijidades y desorganización...”. La información no llegó a través de reglamentaciones “la normativa no permite entender lo que hay que hacer...” acotaban además que el material que llegaba era en general teórico y lo que permitió comprender un poco lo que había que hacer fueron las capacitaciones. Por su parte los docentes aseguraban que las ideas que han construido sobre el significado de la reforma las han logrado por haber asistido a “cursos, jornadas y seminarios de perfeccionamiento”.

A partir de la implementación de la nueva estructura y con los CBC que estaban organizados por ciclos, los docentes, que mantenían su designación en un grado o año o bien, en el segundo ciclo en área de conocimiento pero de un grado o año se abocaron a graduar los CBC para poder elaborar las planificaciones correspondiente a su año o grado. La tarea emprendida tuvo como fin simplificar la complejidad definida, que facilitara el manejo del tiempo y la definición de actividades.

En 1996 comienza a implementarse la nueva estructura curricular y organizativa del primer y segundo ciclo de la EGB. Dicha implementación se lleva a cabo a partir del texto de los CBC en los que se enuncian y desarrollan las áreas de conocimiento a tener en cuenta en la EGB. Con la lectura de los CBC y ante la necesidad de definir proyectos educativos inmediatos los docentes se informaban sobre los “nuevos contenidos” organizados en capítulos por campo científico, teniendo en cuenta la lógica de la disciplina.

Previo a la introducción de los CBC figura también el discurso de apertura del Ministro de Cultura y Educación de la Nación, - por ese entonces, el Ing. Agrónomo Jorge Rodríguez - en la XXII Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación, oportunidad en que se aprueban los CBC, y en el que menciona los conceptos que han compartido durante la elaboración de los mismos, los que van asociados a ideas como “...aprendizaje, la idea central es que las personas tienen formas diversas de construirlas” por lo cual la escuela debe conocer esas formas para que los alumnos accedan “al mismo conocimiento”, con respecto al alumno y docente se hace referencia a lo que los primeros deben lograr y los segundos deben hacer como profesionales para favorecer la “asunción de una creciente autonomía en sus alumnos”; en lo que respecta a la institución escolar rescata la necesidad de que los “roles y funciones” sean claramente explicitados teniendo en cuenta el contexto interno y externo.

Cuatro años después, en febrero de 2000 la Presidente del Consejo Provincial de Educación resuelve, a través de la Resolución 281/00 aprobar la estructura curricular y organizativa del primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. Dicha estructura es aprobada después de la implementación del tercer ciclo de EGB iniciada en 1998, implementándose el segundo y tercer año de este ciclo en 1999 y 2000 respectivamente.

Dado que la puesta en marcha del tercer ciclo es lo que produjo la verdadera modificación de la estructura del Sistema Educativo es que, desde el punto de vista del gobierno provincial existiera una preocupación por legitimar dicho ciclo. Muestra de ello es el Acuerdo 285 del año 1997 por el que se aprueba el documento “Bases para la organización pedagógica y curricular del tercer ciclo de la Educación General Básica”. Establece que :“en los espacios curriculares de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se conformarán Equipos Docentes, integrando perfiles correspondientes a Profesores de Enseñanza Primaria y

⁷ Entrevistadas en el Marco de la Tesis Doctoral “Estudio del proceso de construcción del conocimiento práctico de los docentes en el marco de la Reforma educativa: El caso de la escuela de EGB N° 68 (Río Turbio. Pcia. Santa Cruz)-BAZÁN, Sonia

Profesores de Enseñanza Secundaria”. Esto es lo que fundamenta la conformación de las parejas pedagógicas

Las características particulares y diferentes a la función de los docentes del primer y segundo ciclo trajeron como consecuencia una desarticulación con el tercer ciclo. La constitución de dichas parejas presentaba dificultades al enfrentarse lógicas diferentes desde la formación y prácticas escolares entre profesores de nivel secundario y primario. Por otra parte, mientras que la cobertura del cargo de Vice-Director del tercer ciclo se concursó, no ocurrió lo mismo con los cargos de Vice-Director del primer y segundo ciclo y el de Director/a del nivel (EGB).

4.1. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La elaboración del Proyecto Educativo Institucional como eje para el logro de la autonomía institucional y la mejora de la calidad de la educación fue lo que impulsó pero, sin directivas claras, la búsqueda del cambio en las Instituciones de EGB primer y segundo ciclo. Se atribuía al PEI un papel mediador entre las grandes líneas políticas y la realidad concreta de cada lugar y escuela. Implica una construcción colectiva y participativa de los integrantes de la comunidad educativa cuyo objetivo es potenciar los Contenidos Básicos Comunes, primer nivel del Diseño Curricular (Nivel Nacional), una vez que el segundo nivel de concreción del currículum, nivel jurisdiccional, especifique las particularidades de cada zona del país cumpliendo con la regionalización de los contenidos. Las escuelas y sus docentes en Santa Cruz se abocaron a la elaboración del PEI sin contar con los diseños curriculares.

La elaboración del PEI pretendía fomentar la autonomía institucional, cuyo proceso iba a dar lugar a una organización institucional diferente que facilitara la participación e integración de la comunidad educativa. El concepto clave por el que se sostiene la tan anhelada autonomía institucional es “gestión”. Subyace en esta concepción la aceptación de la diversidad de situaciones no previsibles por la normativa. Esta intención se vio obstaculizada, desde nuestro punto de vista por factores básicos: a) la pretensión de anhelar una nueva organización con nuevos roles sin modificar la estructura del puesto de trabajo, fundamentalmente en el primer y segundo ciclo: más tareas y tareas conjuntas sin definir tiempos para las mismas conservando la organización jerarquizada y piramidal y b) el peso histórico del desempeño de los roles en las instituciones escolares, roles relacionados con la ejecución de tareas más que con la gestión política de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Con respecto al punto b) consideramos importante realizar acotaciones dado que la concepción construida históricamente sobre el rol docente da lugar a comprender que las nuevas normativas, que de manera general intentan modificar la cotidianeidad de la escuela quedan desdibujadas si no contemplan las prácticas ya instituidas.

4.2. EL PROBLEMA DEL “ROL DOCENTE”

El análisis de este concepto sustentado por la teoría sociológica del “orden” ha jugado como cómplice del orden social dominante, legitimando y justificando un proceso de socialización basado en la adaptación de los individuos a la sociedad.

Trasladada esta concepción al ámbito escolar, el concepto rol hace alusión por lo tanto a la adaptación tanto de docentes como de alumnos a prácticas escolares existentes, es decir a la cultura escolar. La adaptación queda justificada por lo “correcto” y por lo “normal” en oposición a lo “incorrecto y anormal”, desechando el desorden y el conflicto como consecuencias negativas para la sociedad y valorando el orden y la armonía, catalogándolas como consecuencias favorables para un normal y correcto desarrollo social y por ende para una normal y correcta socialización de los sujetos. Desde el punto de vista de la teoría científica en general, han existido otras que han analizado de diferente manera el problema del rol a lo largo de la historia pero, y atendiendo a lo explicitado por Tamarit “lo que no es admisible es la coexistencia de distintas definiciones de rol en el plano de las prácticas sociales” (1997-pág.47).

Analizado el problema del rol desde fuera de la teoría del orden y ya en el plano de las prácticas, el rol, expresa este autor, se resuelve desde las relaciones de poder por lo tanto la definición del mismo se hace desde el poder, es definido por los grupos que poseen el poder. La definición del rol constituye lo objetivo, pero que también deja márgenes para la aportación de los que ejercen ese rol, lo subjetivo. Si el rol está fuertemente estereotipado, menor espacio quedará para las aportaciones creativas y mostrará una fuerte tendencia hacia un desempeño correcto y normal (teoría del orden) y afectará la conciencia de la persona: “un rol fuertemente estereotipado es generalmente realizado en detrimento de la persona: la conciencia es violentada o extrañada” (pág. 49). Frente a esta alternativa el autor al que estamos haciendo referencia señala, mencionando las tipologías elaboradas por Heller (1985), que habría dos formas de responder al rol como escape a la imposición de ajustar el desempeño a lo definido: incógnito no serio: el sujeto no se identifica con el rol pero es consciente de la función que este cumple para la sociedad y lo juega para su provecho, muestra de actitudes cínicas y de acomodamiento a las circunstancias y, recusación del rol: el que lo rechaza y se niega a jugarlo, dentro de esta tipología se encuentran los rebeldes y revolucionarios de la historia.

El rol docente en general y, particularmente el de los docentes de nivel primario en Argentina, es un rol altamente formalizado, lo que no es casual. Tiene estrecha relación con el papel asignado históricamente a la educación y con las funciones asignadas a la misma, fundamentalmente la de socialización, definidos desde el proyecto hegemónico. El sistema educativo, en lo que respecta a las escuelas primarias Argentinas es fuertemente verticalista, presentando una estructura de supervisión para el control que va desde las altas autoridades políticas (ministerios y subsecretarías de educación) pasando por un cuerpo de supervisores y direcciones de escuelas. El control efectivo del cumplimiento del rol docente depende del grado de aceptación del proyecto hegemónico.

En general el docente argentino se caracteriza por considerar que educación y política son diferentes y que un buen desempeño del rol, no incluye hacer política en el aula lo, que conduce a legitimar las prescripciones vigentes del rol, en definitiva en legitimar lo hegemónico, más allá que algunos docentes intenten, a través de acciones, proponer visiones contrarias, las que tendrán posibilidades de incorporarse a la cultura escolar si los márgenes institucionales, fundamentalmente si el cuerpo de docentes que integran esa escuela lo viven como necesidades y ayuda para revertir sus propias acciones, es decir si existe cierta distancia entre lo hegemónico, en caso contrario quedan como experiencias aisladas, fuera de lo que la cultura escolar puede admitir.

Creemos necesario tener en cuenta fundamentalmente las prácticas educativas como cultura acumulada y el rol docente en cuanto se nos presenta ya en el ámbito escolar, como la “traducción” por parte de la comunidad educativa, tanto en docentes como alumnos, de las estructuras objetivas externas. Cada docente se enfrenta entonces por un lado con “lo dado” y por otro, con márgenes que requieren de sus propias aportaciones personales. Históricamente la docencia ha mostrado una fuerte tendencia hacia la individualización; la interpretación que cada uno le ha dado a los márgenes con los que se cuentan y el someter a un debate más profundo el problema de dar significados a los contenidos a través de las propuestas metodológicas que llevan al aula para la distribución de los mismos, y de los criterios con los que se rigen para determinar el éxito o fracaso de sus alumnos, ha dependido de la distancia o acercamiento a lo ya establecido.

4.3. EL PEI Y LOS DOCENTES

En base a una encuesta realizada a docentes pertenecientes a distintas escuelas de la cuenca carbonífera, en el marco de la realización de otro trabajo de investigación en el año 2000, podemos decir, en general, que estos manifiestan que el PEI y su concreción es muy valioso en cuanto genera oportunidades de intercambio de ideas entre docentes y con directivos, permite conocer la escuela como un todo e integrar la tarea docente áulica con actividades institucionales.

El PEI es visto como la puesta en común del quehacer docente que debe reflejar lo que cada Institución ofrece a los alumnos y a la sociedad. Rescatando la importancia de intercambiar ideas con otro/s docente/s, dado que se ve como una actividad que enriquece la experiencia docente, se prioriza la elaboración de proyectos/planificaciones en equipo, reconociendo algunos la importancia de la participación de integrantes del equipo directivo. Por ende se evidencian supuestos a cerca de la planificación como construcción compartida.

A pesar de la importancia atribuida, el mayor porcentaje de docentes manifiesta que en la institución en la que trabaja el PEI no ha sido concluido. Esta afirmación cobra importancia mayor si tenemos en cuenta el año (2000) en que fue expresada; pues en ese año desde las autoridades provinciales la reforma ya se encontraba instalada en el primer y segundo ciclo de la EGB.

5. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL SENO DE LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Si bien las normativas y el conjunto de documentos intentan imponer modificaciones en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, como es el caso de las leyes, resoluciones, decretos, etc., estos no producen por sí mismos el efecto esperado de manera directa.

Desde dos ejes, básicamente podemos analizar la puesta en marcha de la reforma en las instituciones de EGB primer y segundo ciclo, en el período comprendido entre 1996 – 2000: las capacitaciones destinadas a docentes y la implementación del Plan Social.

En las capacitaciones fueron depositadas las expectativas de los integrantes de la comunidad educativa. Se consideraba que permitirían comprender qué es lo que debía cambiar. Si bien no contamos con instrumentos legales por los que podamos justificar las propuestas de capacitaciones que se ofrecieron en el contexto de la Provincia de Santa Cruz, podemos hacer

mención a lo interpretado por docentes que expresaban que las mismas tenían como fin cambiar las “formas de enseñar” lo que fue relacionado como lo estrictamente disciplinar.

Dichas capacitaciones surgen en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, organizada y coordinada desde el nivel central. Dicha Red se organiza teniendo en cuenta los enunciados generales de la Ley Federal de Educación y los diferentes acuerdos logrados en el Consejo Federal ⁸. La Red Federal de Formación Docente Continua se define como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Su finalidad será ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua. “Para algunos autores resultó el máximo intento de terciarización desarrollado durante la gestión del presidente Carlos Saúl Menem. Así, para Adriana Puiggrós (2000), la Red devino en los hechos en una suerte de shopping de cursos adjudicados mediante un sistema de licitación”.⁹

Las capacitaciones se justificaban desde los CBC básicamente, que incorporaban nuevas terminologías como contenido “conceptual”; “procedimental”; “actitudinal”; “transversal” entre otros y nuevas áreas como Tecnología y Formación Ética y Ciudadana. Por otro lado se fundamentaba la necesidad de contar con docentes responsables de la gestión institucional. Desde la perspectiva de Maffei, M. (1997) y en relación al docente, el modelo educativo contenía en sí mismo contradicciones: “Por un lado, el desprestigio del rol docente, desprestigio que no es casual y que se incluye en un discurso que presenta al docente casi como un salvaje dentro del aula. Sin embargo, por un lado se desacredita al maestro y por el otro se le exige cada vez más un rol protagónico, sin entrar a considerar en absoluto las condiciones en que se ejerce la tarea cotidiana.”

Concretamente en la provincia de Santa Cruz la oferta de cursos fue propuesta desde el Gobierno Provincial. Se implementaron diferentes modalidades que se iban modificando sobre la marcha, que desde la visión de los docentes, en lugar de ayudar a comprender lo que se quería cambiar y cómo, se creó más confusión: “La implementación de los cambios a partir de la ley y... yo veo que los cambios no son muy significativos, no hay un cambio real a mi me parece que el cambio no pasa por decir vamos a capacitar a los docentes. Fallaron en la forma de cómo capacitar un docente, es como que comenzaron con algo que no lo tenían definido.

En el primer año hubo una capacitación a través de los repiques, iba un docente y luego tenía que transmitir al resto, en reunión de personal a los 5 de la tarde cuando ya estábamos cansados, nos queríamos ir a la casa entonces hicieron los repique que es como el teléfono descompuesto que se va pasando la información después ya no sabes lo que queda al final, bueno eso es lo que nosotros recibíamos, no sirvió. Luego se suspendió, todo lo hicieron sobre la marcha.

⁸ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación: “Documentos para la Concertación –Serie A, N° 9

⁹ en MINTEGUIAGA, A- OLMEDA, J.C (2003)

Después hicieron otro intento de buscar otra forma, de buscar hacer la capacitación de forma que sea más eficiente e intentaron con venir las 4 áreas por ejemplo de EGB 1, y 2 al mismo tiempo matemática, lengua, sociales, elementales y en un día o dos, no me acuerdo bien, rotábamos en todas las áreas, yo toda la mañana estaba con el profesor de matemáticas, a la tarde pasaba con el de lengua, al otro día el de sociales, y al otro día la otra parte, biología o matemática, y al final del día llegabas con la cabeza así y tampoco sirvió.

Con esta última modalidad se buscaba una nueva forma de enseñar, porque evidentemente era porque los contenidos los íbamos a elaborar entre todos... porque ellos no venían a bajar contenidos lo que traían era una propuesta de una nueva forma de enseñar, una nueva forma de trabajar todos los contenidos, procedimentales, actitudinales, o sea, era el nuevo enfoque, hablábamos todo el tiempo de enfoque de ciencias sociales, el nuevo enfoque de lengua y demás.. .En algunas hemos recibido ya la evaluación final, pero no se ven los cambios”¹⁰.

El segundo de los ejes señalados, el Plan Social Educativo (PSE) se implementa a partir de 1993. Este plan se origina con dos programas uno destinado a la infraestructura y otro al mejoramiento de la calidad educativa. Del análisis realizado por diversos autores como Silvia Duschatzky y Patricia Redondo, se considera que el Plan Social Educativo se caracterizó por ser una política fuertemente centralizada lo que se convirtió en un aspecto extraño ante el proceso de descentralización llevado a cabo.

Dichas autoras expresan que el “PSE inaugura una nueva modalidad de “inclusión educativa” –o asistencia– de los sectores socialmente desfavorecidos y de este modo confiesa el fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema educativo moderno. La pregunta es si la supuesta sutura encarnada por el PSE cabalga sobre una integración basada en principios de justicia social y reconocimiento o en realidad sobredetermina la configuración de territorios fragmentados y desarticulados y de este modo cancela la posibilidad de imaginar la reinención de horizontes comunes”¹¹.

En el contexto de la Jurisdicción Santa Cruz y desde la visión de los docentes, por el Plan Social se dotó a las escuelas de equipamiento (material de laboratorio de físico-química), elementos de informática, computadoras, libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento, material didáctico; como así también modificaciones en la estructura edilicia etc. Esto es visto como positivo porque da posibilidades de tener más material y nuevos espacios para pensar otras propuestas para el alumnado. Entre los materiales enviados se encontraba también material para el autoperfeccionamiento en las áreas de conocimiento, lo que resultó atrayente.

¹⁰ Expresiones vertidas por una docente entrevistada en el Marco de la Tesis Doctoral “Estudio del proceso de construcción del conocimiento práctico de los docentes en el marco de la Reforma educativa: El caso de la escuela de EGB N° 68 (Río Turbio. Pcia. Santa Cruz)-BAZÁN, Sonia

¹¹ “El Plan Social Educativo y la Crisis de la Educación Pública” -FLACSO

CONCLUSIONES

Lo nuevo es portador de otras posibilidades. Sobre la Reforma, se esperó que ésta produjera efectos positivos en los vínculos, se incrementara la comunicación, especialmente con los integrantes del equipo directivo y motivara la búsqueda de propuestas diferentes tanto áulicas como institucionales en pos de la mejora de la calidad educativa. Aunque paralelamente se vislumbraron limitantes, produciendo sensaciones negativas para el cambio, por un lado los docentes comenzaron a asumir realmente la necesidad de cambiar y por otra no encontraron contención por la ausencia de responsables institucionales para garantizar los cambios. Se sumó a esto, la situación económica de los alumnos y los inconvenientes de las familias para aportar los recursos necesarios; la inestabilidad laboral y la permanencia en la carrera docente.

De manera muy general, es este el contexto que contiene la posibilidad de analizar el proceso de internalización de las normas en la cotidianidad escolar y de construcción de la subjetividad de los docentes desde el cual generan las significaciones que atribuyen a dichas normativas. Trabajo este que se presenta en el artículo denominado “*Las normativas y el funcionamiento cotidiano escolar: los docentes entre lo objetivo y lo subjetivo*”.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMANDOZ, M. R. (2000) “Sistema Educativo Argentino – Escenarios y Políticas” – Ediciones Santillana- Buenos Aires
- ALTHUSSER, Louis : “Ideología y aparatos ideológicos del estado”, sobre la primera edición, París, 1970. Traducción de Alberto Pla, Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1988
- BAZÁN, S. (2000) “Estudio del proceso de construcción del conocimiento práctico de los docentes en el marco de la Reforma educativa: El caso de la escuela de EGB N° 68” (Río Turbio. Pcia. Santa cruz)- TESIS DOCTORAL- Sin publicar
- BIRGIN, A. “El trabajo de enseñar entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego” Buenos Aires. Editorial Troquel (1999)
- BOURDIEU, P. “El sentido Práctico. Madrid. Taurus Humanidades”. 1991.
- CANTERO, G. , CELMAN, S. y Equipo (2003) “Reformas educativas y ciudadanía”. Informe Final de Investigación, UNER
- CARDINI, A. – GESSAGHI, V. (2003) “Estudio Comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 Jurisdicciones Argentinas” DIRECTOR: Axel Rivas- Pcia. De Santa Cruz -CIPPEC – Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. -Proyecto “Las Provincias Educativas” Provincia de Santa Cruz
- DI LISIA, M. – BOHOSLAVSKY, E –(Editores) “Instituciones y Formas de Control Social en América Latina 1890- 1930”

- FLACSO “El Plan Social Educativo y la Crisis de la Educación Pública” –
- FULLAN, M. “Los nuevos significados del cambio en la educación”. Barcelona.
Akal. 2000
- GINOCCHIO, Ma. Virginia: “Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal
en los orígenes del sistema educativo (1875 – 1905). Universidad de San Andrés.
2005
- HALPERIN DONGHI, Tulio: “Una Nación para el Desierto Argentino” Prólogo de Roy Hora,
Prometeo Libros, 2005, Bs. As. , edición definitiva revisada y corregida por el Autor.
- LUNDGREN, Up. (1997): “Teoría del currículum y escolarización”, Editorial Morata, Madrid.
- MAFFEI, M. (1997) “Sobre la Situación de los docentes en la Argentina” En
Políticas, Instituciones y Actores en Educación- Compiladores: Frigerio, G. –
Poggi, M., Giannoni, M.- Buenos Aires- Ediciones Novedades Educativas
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN- CONSEJO
FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: “Documentos para la Concertación
–Serie A, N° 9
- MINTEGUIAGA, A- OLMEDA, J.C. (2003) “Relaciones Borrascosas: políticas
compensatorias en educación y Estado neoliberal. Reflexiones teórico- políticas en
torno al Plan Social Educativo”- Revista Litorales. Año 2, n°2,. ISSN 1666-594
- POPKEWITZ, TH.: (1997) “Sociología política de las Reformas Educativas” – Editorial
Morata, Madrid
- POULANTZAS, Nicos: “Hegemonía y dominación en el Estado Moderno”, Cuadernos
de Pasado y Presente, Edit. Siglo XXI, México 1986
- PUELLES BENITEZ, Manuel de: “Estado y educación en las Sociedades Europeas”, Revista
Iberoamericana de Educación, N° 1. Estado y Educación. Enero/ abril 1993 .
Biblioteca Digital OEI
- PUIGGROS, Adriana: (1995): “Volver a Educar, el desafío de la enseñanza argentina a finales
del siglo XX”, Espasa Calpe Argentina S.A. / Ariel, Bs. As.
- RAMÍREZ, Francisco y BOLI, Jhon “La construcción política de la escolarización de masas”,
en : F. Enguita Editor Sociología de la Educación. Ariel, Barcelona. (1999)
- RIFKIN, Jeremy: “El Tercer Sector y la Educación Ciudadana: caminos para afrontar el
fin del trabajo”, entrevista de Cinthia Rajschmir en Novedades Educativas N° 79,
Bs. As. Julio 1997, Pág. 34-35
- RINALDI, María Avelina: “La didáctica de lo social y sus dimensiones” en Novedades
Educativas N° 75, marzo 1997, Pág. 84-87

ROCKWELL, E. “Los usos magistrales de la lengua escrita. Nueva antropología.
Vol. XII N° 42- México 1992

TAMARIT, J. “Escuela crítica y formación docente”. Buenos Aires. Miño y Dávila
Editores. (1997)

TELLO, César, en “Educación y Futuro Digital”, Diciembre, 2004- ISSN : 1695.4297

Texto de la Ley 2411/95- Orgánica del CONSEJO PROVINCIAL DE
EDUCACIÓN Pcia. De Santa Cruz

Texto de Ley de Educación Provincial N° 263/61 (Pcia. De Santa Cruz)