

## **MODERNIDAD Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Informe de avance

Junio 2003

Lic. Laura Miretti

Lic. Graciela Santiago

### **Introducción**

La problemática general que orienta el proyecto centra su atención sobre las prácticas sociales y las modalidades institucionales, en el campo educativo, que se construyen como respuestas a los cambios sociales, culturales y económicos propios de la actual fase de modernización.

Esto nos lleva a preguntarnos qué tipo de conocimiento se produce y reproduce hoy en las escuelas, cómo se refleja el cambio epocal en el conocimiento (comunicación, relación docente alumno y concepto de aprendizaje), qué impacto tiene el uso de las nuevas tecnologías educativas en el proceso de producción escolar, cuál es el potencial humano que desarrolla la escuela.

En definitiva, cuáles son los vínculos entre el conocimiento escolar y la reflexividad de los sujetos y las instituciones, en el marco de un proceso propiciador de la descentralización y la autonomía escolar.

Para ello, analizaremos las posibilidades de las instituciones educativas de asumir reflexivamente esa autonomía y cuáles son sus vínculos con los indicadores de eficacia y eficiencia interna.

En definitiva, trataremos de aproximarnos a ver cuál es la incidencia de esta política educativa sobre dos de los riesgos universales caracterizados por Giddens, la polarización económica y la negación de los derechos democráticos.

A través de esta investigación esperamos obtener información relevante sobre las prácticas sociales y las modalidades institucionales de la modernidad actual, referidas a los dos principios que históricamente sustentaron el sistema educativo argentino:

- La educación como instancia de democratización social, sostén del potencial inclusivo (en lo cultural y económico) del Estado y la sociedad.
- La educación como instancia legítima de producción y reproducción del conocimiento.

### **Objetivos de la investigación**

- ✓ Establecer los vínculos entre la autonomía institucional y los indicadores de eficacia y eficiencia interna.
- ✓ Conocer las posibilidades que las instituciones educativas tienen de asumir reflexivamente procesos de autonomía creciente.
- ✓ Describir qué tipo de conocimiento se produce y reproduce hoy en las escuelas.

- ✓ Determinar el impacto del cambio epocal en las comunicaciones, la relación docente alumno y el concepto de aprendizaje
- ✓ Identificar los vínculos entre el conocimiento escolar y la reflexividad de los sujetos y las instituciones

### **Estado de avance**

En esta primera etapa, tras la elaboración del marco conceptual y principales categorías de análisis pertinentes a nuestra investigación, se avanzó en el tratamiento de los de los dos primeros objetivos planteados, recurriendo para ello al relevamiento de indicadores cuantitativos de retención, repitencia y deserción, en dos de los tres niveles planificados en el proyecto, a saber: indicadores nacionales por jurisdicción e indicadores provinciales por departamentos. Resta cumplimentar el relevamiento y análisis de una muestra intencional de escuelas que reclutan alumnos de niveles socioeconómicos diferenciados.

También se realizó el relevamiento de las principales iniciativas en materia de política educativa de los dos últimos años a través del análisis de la Ley Federal de Educación, definiciones de políticas provinciales, Documentos emanados de las Direcciones y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Se analizó, en primera instancia, la orientación de las mismas como marco posibilitante para el desarrollo de instituciones autónomas y reflexivas, restando cotejar las conclusiones con el resultado de las entrevistas a realizarse alrededor de las prácticas de los actores.

En función de lo anterior, se arribó a las siguientes conclusiones parciales:

### **Conclusiones parciales**

A través del análisis de las condiciones **macropolíticas de la escuela**, se pudo observar a la Ley Federal de Educación como uno de los elementos configurativos del escenario actual, donde se encuentran presentes, al menos desde el marco normativo, las condiciones de base tendientes a generar estructuras y prácticas educativas e institucionales con importantes grados de **autonomía**, situando al Estado en un rol de **regulación necesaria**. Se evidencia asimismo, una intención de reorientar el proceso de descentralización, iniciado tiempo atrás, sumando elementos destinados a **reforzar las lógicas política y pedagógica** del mismo.

Desde un planteo más general, también se pueden interpretar los postulados de la Ley como un reconocimiento explícito de las exigencias que devienen del cambio epocal en que la escuela desarrolla hoy sus funciones institucionales y pedagógicas, esto es, el

surgimiento de una racionalidad posmoderna en construcción, con su corolario de incertidumbres y riesgos.

Respecto a las definiciones de políticas provinciales en materia educativa, se verificaría la intención del Gobierno de la Provincia de encarar acciones de descentralización administrativa y pedagógica, caracterizadas como de implementación gradual, racionalización, desburocratización y respeto a la diversidad.

Estos enunciados analizados en términos de gestión educativa, parecieran mostrar una persistencia y profundización de rigideces que estarían contradiciendo, en la práctica la formulación política. Ante enunciados de racionalización y desburocratización, se verifica más burocracia. Al respeto a la diversidad se contraponen propuestas de capacitación homogéneas.

Desde el punto de vista estructural, el relevamiento y análisis de los indicadores de eficacia interna del sistema educativo a nivel nacional y provincial mostrarían, que en contextos de pobreza, mayor autonomía sin mecanismos apropiados para enfrentar el problema de la desigualdad, frente a las variables socioeconómicas que afectan al rendimiento escolar, no estaría resolviendo los riesgos de la exclusión.

Desde estos indicadores podemos acercarnos, de una manera parcial, a un panorama de la vigencia, o no, de la igualdad de oportunidades y su vinculación con la democratización social. Decimos parcialmente, porque limitan el concepto de igualdad de oportunidades al de acceso y permanencia en el sistema, sin permitirnos acceder a información sobre la calidad de **los aprendizajes** que será motivo de un segundo momento de nuestro análisis.

Las precondiciones positivas aportadas por los componentes del escenario político-normativo, representadas primordialmente por la mayor autonomía jurisdiccional e institucional, las políticas de descentralización, la búsqueda de la calidad y equidad de los servicios, parecieran no encontrar reflejo en los indicadores señalados.

En la segunda parte de nuestro trabajo abordaremos *la institución escolar* como espacio de articulación entre lo macro y lo micro político, donde se concretan acciones y se posibilitan innovaciones, en tanto sujetos activos insertos en contextos sociales condicionantes.

- ✓ Conocer las posibilidades que las instituciones educativas tienen de asumir reflexivamente procesos de autonomía creciente.
- ✓ Describir qué tipo de conocimiento se produce y reproduce hoy en las escuelas.

- ✓ Determinar el impacto del cambio epocal en las comunicaciones, la relación docente alumno y el concepto de aprendizaje
- ✓ Identificar los vínculos entre el conocimiento escolar y la reflexividad de los sujetos y las instituciones

Para abarcar la dimensión micro del primer objetivo se trabajará una muestra intencional de escuelas que reclutan alumnos de niveles socioeconómicos diferenciados, tomándose indicadores que referencien a las condiciones de producción del conocimiento, tales como: 1-Infraestructura, Servicios, Tecnologías, Bibliotecas, 2- Condiciones de trabajo, 3- Características de la gestión escolar.

Para completar el estudio que permita arribar a los objetivos restantes, en una primera instancia se realizará un análisis de los contenidos curriculares prescritos, entendiendo al currículum en un sentido amplio, es decir contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, más **estrategias didácticas e institucionales, tales como, comunicaciones intra y extra institucionales, Relación docente-alumno, Concepto de aprendizaje, Uso de nuevas tecnologías, Cultura colaborativa, Atención a la diversidad, Valores que se priorizan.**

## LAS INSTITUCIONES

### **Condiciones de Producción del conocimiento**

El análisis de las condiciones en que se trabaja en las escuelas, esto es: infraestructura, tecnología, materiales didácticos, condiciones de trabajo y características de la gestión escolar se hacen más relevante cuando nos ubicamos en el nivel correspondiente al período de la escolaridad obligatoria, porque es en esta etapa formativa donde las políticas educativas deben manifestar la preocupación para que todos los alumnos adquieran los conocimientos básicos para comprender, actuar y transformar la realidad.

El Estado como garante de la igualdad de oportunidades, tiene la responsabilidad de crear las condiciones socio-educativas y económicas necesarias para un funcionamiento equilibrado de las instituciones educativas.

La escolaridad obligatoria plantea el acceso masivo de los alumnos al sistema educativo como una propuesta de equidad social, y el rol del estado es el de actuar sobre las diferencias de carácter estructural evitando la reproducción de mecanismos de discriminación al interior de las escuelas, proporcionando accesos iguales al mundo del conocimiento.

Del análisis de las condiciones de producción del hecho educativo, en las escuelas relevadas, se ha podido constatar lo siguiente:

## **1- Infraestructura y equipamiento**

Las escuelas caracterizadas como de Nivel 1<sup>1</sup> las condiciones de infraestructura, equipamiento y disponibilidad del mismo son caracterizadas por sus actores, y confirmadas por la mirada del observador, como buenas o muy buenas. En relación a la utilización de gabinetes, bibliotecas y equipamientos informáticos, se manifiesta que la misma es bastante intensiva, en función de lo cual, no obstante su buen estado y disponibilidad, resultan hasta cierto punto insuficientes y requerirían de ampliaciones y/o reposiciones.

En las escuelas caracterizadas como de Nivel 2<sup>2</sup> las condiciones de infraestructura, equipamiento y disponibilidad del mismo son caracterizadas por sus actores, y confirmadas por la mirada del observador, como regulares o insuficientes. Esto refiere particularmente a la disponibilidad de espacios físicos especialmente destinados a actividades no áulicas, como gabinetes, bibliotecas, salas de computación y al estado de mantenimiento y funcionamiento de los mismos.

En las escuelas caracterizadas como de Nivel 3<sup>3</sup> las condiciones de infraestructura, son caracterizadas por sus actores, y confirmadas por la mirada del observador, como buenas. En tanto que el equipamiento y la disponibilidad del mismo es dificultoso, en algunos casos por inexistencia de los mismos, en otros porque se han deteriorado por el uso y no han podido ser reparados con recursos propios.

Finalmente, en las escuelas de los niveles 2 y 3 aparece recurrentemente la necesidad de proveerse y aún de proveer a los alumnos de ciertos elementos de uso áulico como tizas, tijeras, pegamentos, fotocopias y hasta cuadernos.

## **2.- Condiciones de trabajo de los docentes**

Consultados sobre si el **ingreso** producido por su trabajo es único o complementario a nivel de grupo familiar, en todos los casos se consignó como complementario y en la mitad de los mismos se trata del ingreso principal, correspondiendo estos casos a las escuelas de los niveles 2 y 3.

En términos de **dedicación horaria** a la labor docente, se percibe con claridad una correlación entre niveles socioeconómicos y dedicación horaria. Las escuelas caracterizadas como de nivel 3, requieren a los docentes mayor asignación de tiempos, destacándose que los mismos exceden los institucionales, exigiendo la continuidad de las tareas en el ámbito particular. En términos generales manifestaron no cumplir a

---

<sup>1</sup> Reúne a las escuelas con población escolar de nivel socioeconómico y cultural medio alto.

<sup>2</sup> Reúne a las escuelas con población escolar de nivel socioeconómico y cultural medio bajo.

<sup>3</sup> Reúne a las escuelas con población escolar de nivel socioeconómico y cultural bajo.

requerimiento de la escuela otro tipo actividades intra o extrainstitucionales como PAICOR, asistencia a reuniones etc.

Respecto a la **capacitación**, todos los docentes consultados evidencian una internalización de la necesidad de capacitación permanente. En este sentido, la diferenciación que podría registrarse refiere al tipo de oferta a que se accede o tiende, verificando para los casos del nivel 1 una tendencia a participar de todo tipo de oferta, esto es estatal gratuita y privada, en tanto para los niveles 2 y 3 hay una preeminencia de la capacitación estatal, manifestándose razones económicas.

Los principales **apoyos** al desarrollo de sus actividades como docentes se consignaron en todos los casos como provenientes de los directivos de cada una de las instituciones.

El **clima institucional** en que se hallan insertos se percibe como bueno; respeto, solidaridad entre docentes y buena comunicación fueron los calificativos empleados en general para describir el clima institucional.

Requeridos para señalar **aspectos del funcionamiento institucional que podrían ser mejorados** hubo coincidencias en marcar el déficit del trabajo en equipo, interdisciplinario y areal, lo que en el caso de las escuelas secundarias se acompaña del reclamo por tiempos y horarios institucionales específicos para realizar acuerdos. En las escuelas primarias se mencionó además la comunicación entre actores institucionales, espacio físico para compartir novedades, incorporación de nuevas metodologías y proyectos específicos.

En relación al **clima emocional** tal y como lo perciben los docentes consultados muestra, por un lado, coincidencias totales en identificar una “situación difícil”, y por otro, una diferencia entre actitudes ante esto, según las cuales en los establecimientos de nivel 1 y 3 se vivencia con cierto optimismo y como un desafío y un llamado a la creatividad, mientras que en el nivel 2 se habla de mucha preocupación, sentirse sobrepasadas y faltas de motivación.

Por último, **la situación de crisis y empobrecimiento generalizado en la Escuela**, se consideró en todos los casos como de fuerte impacto, dificultando el proceso de aprendizaje y afectando la predisposición de los alumnos, particularmente como reflejo de situaciones familiares negativas generadas por la falta de trabajo de los padres y en algunos casos, por la necesidad de salir los jóvenes a trabajar. La falta generalizada de elementos de uso escolar conspira, asimismo, contra el desarrollo de la dinámica áulica, respecto a lo cual se llega señalar que el propio docente realiza “asistencialismo”, aportando los elementos necesarios para la práctica áulica. En un solo caso se rescató el hecho de que concomitantemente a estas dificultades, la situación de crisis y

empobrecimiento ha traído un aumento de las actitudes de solidaridad, colaboración y participación por parte de las familias.

Se puede verificar que el empobrecimiento general de la población, producto de la crisis económica que atravesamos, impacta de manera inversamente desigual en las escuelas de Nivel 1 y 3, esto en razón de que las escuelas que atienden a poblaciones más carenciadas, ya estaban incorporadas, hace algún tiempo, algunas desde su mismo origen, a la cadena de políticas compensatorias que atraviesan las escuelas<sup>4</sup>, en tanto que las escuelas que se encontraban alejadas de esta problemática, les cuesta incorporar, de hecho no lo han hecho, mecanismos de políticas compensatorias a pesar de reconocer el impacto de la crisis en su población estudiantil.

Expresiones tales como, “.....muchos chicos vienen sin desayunar y a media mañana se desmayan de hambre....” o “....Algunos vienen enfermos a la escuela para que desde aquí se los haga ver con un médico....” se escucharon en escuelas de todos los niveles, la diferencia es que en las escuelas de Nivel 1 y 3 el aumento de la pobreza no modificó las prácticas, en tanto que en las escuelas de Nivel 2, esto es de niveles socioeconómicos medios bajos, se incorporaron a partir de la crisis las políticas compensatorias con el objeto de paliar los efectos de ésta en la población estudiantil.

### **3- Características de la gestión escolar.**

Las características formales de los **equipos directivos** a cargo de la gestión encuentra sus diferenciaciones entre establecimientos primarios y medios. En tanto en los primeros los cargos del equipo directivo – un cargo de director y 2 o 3 cargos de vicedirección según los turnos- están cubiertos y en la mayoría de los casos titularizados, en las escuelas medias los equipos directivos se verifican incompletos, en especial en los cargos de vicedirección que se cubren provisoriamente con la figura de los “apoyos de dirección”, docentes asignados a funciones directivas y relevados temporalmente de actividades áulicas y en todos los casos los cargos de director recientemente cubiertos en carácter precario o interino, a resultas tanto de la política de jubilaciones de excepción como ordinarias.

Respecto a la modalidad que asumen los **procesos de toma de decisiones**, tampoco se verifican diferenciaciones significativas por nivel socioeconómico, sino que estas aparecen entre escuelas primarias y medias.

En este sentido, en los establecimientos primarios los integrantes del equipo directivo manifestaron trabajar en forma coordinada y compartida, a través de la discusión y la búsqueda de consensos, siempre destacándose la figura del Director como decisor y

---

<sup>4</sup> PAICOR, Becas, copas de leche, materiales de lectura, calzados, guardapolvos, etc.

referente de última instancia. En términos generales, el proceso de toma de decisiones aparece claramente circunscripto al ámbito del equipo directivo.

En las escuelas de nivel medio el proceso de toma de decisiones aparecería complejizado en razón de la identidad y autonomía de los diversos estamentos institucionales (ej. Cuerpo docente, no docente, auxiliares, etc.). En este sentido, las modalidades registradas van desde un fortalecimiento a estas autonomías por delegación de la dirección, que sólo se reserva intervenciones por excepción, hasta la formación de un Consejo Consultivo con representación de Áreas y Departamentos bajo la coordinación de la Dirección.

El **estilo de gestión directiva** visto por los docentes consultados coincidió en todos los casos en ser calificado como participativo y abierto, identificándose claramente la figura del **director** como principal referente ante la consulta sobre resolución de conflictos, planteo de necesidades y propuestas de innovaciones.

La valoración positiva del **trabajo en equipo** aparece sin distinciones, a la vez que en todos los casos representa más una aspiración de los directivos que una concreción en la dinámica institucional. En los establecimientos de nivel 1 estos manifestaron la necesidad de cooptar a los docentes, que muestran cierta renuencia; la falta de tiempos y estructuras institucionales específicas y la presencia de personal y directivos nuevos se manifestaron como las principales dificultades desde la óptica de los directivos de los niveles 2 y 3. Por su parte los docentes, consultados sobre si forman parte de equipos de trabajo, respondieron que no en todos los casos, manifestando dificultades que coinciden con las identificadas por los directivos, sin registrarse la presencia de estrategias personales y/o institucionales para superarlas. En el caso del nivel medio, la estructura de horas cátedra se identifica como el principal obstáculo para esto.

La modalidad de **trabajo por proyectos** aparece claramente como una fortaleza de las instituciones de nivel 1, en las que se registra un número importante de proyectos con una amplia gama de temáticas y fuerte protagonismo de la gestión directiva en su concreción. La cantidad y variedad de los mismos se reduce en los establecimientos de nivel 2, refiriendo principalmente a disciplinas y áreas y en el nivel 3 representan un objetivo a cumplir, orientados fundamentalmente a proveer al alumnado de herramientas básicas como computación o idiomas. Esta modalidad no se refleja en la consulta realizada a los docentes, aún para aquellos pertenecientes a instituciones del nivel 1, los docentes manifiestan no trabajar por proyectos o sólo a veces, y en las restantes en un único caso se mencionaron proyectos áulicos.

La existencia de **vínculos extra institucionales** como característica de la gestión escolar se da en todos los casos, en general es bastante profusa y presenta características bien diferenciadas según el nivel de que se trate. Los establecimientos de Nivel 1 se



distinguen por estar dichos vínculos principalmente orientados a cuestiones de extensión académica, con fuerte presencia del ámbito universitario como contraparte y con un mayor nivel compromiso docente en esto, a diferencia de lo constatado en el trabajo por proyectos. Las escuelas de nivel 2 parecen orientar más sus vínculos extra institucionales a cubrir necesidades específicas de sus alumnos, entre los que se mencionaron: proyecto para apoyar en necesidades educativas especiales, orientación vocacional, formación de líderes, prevención de la salud, centro de asistencia a la víctima, teatro, cuentos, movimientos de derechos humanos, prácticas y pasantías de alumnos universitarios. En el nivel 3, partiendo del reconocimiento de "...la escuela como el único espacio público que se mantiene..." entendido esto desde la perspectiva del paulatino retiro del Estado, se orientan hacia el trabajo en red con la dimensión socio comunitaria y el establecimiento de vínculos con otras escuelas e instituciones vecinas, como Centros de salud, Vecinales, etc. La escuela "...sin perder su dimensión pedagógica debe responder a muchas presiones sociales...."

En cuanto al proceso de construcción del **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, en todos los casos se manifestó como participativo y consensuado. Como reflejo de las respuestas obtenidas encontramos una mayor apropiación del PEI como instrumento de integración de acciones en caso de las escuelas de nivel 3 en las que se manifestó la necesidad de articular a través del proyecto institucional las acciones tendientes a lograr una mejor comprensión lectora y competencias básicas vinculadas con el aprendizaje, relacionadas con la escasa y/o inexistente colaboración que la escuela recibe desde los hogares de los alumnos; esta apropiación se refleja asimismo en el hecho de que el PEI está en proceso de reformulación con base a evaluaciones requeridas a los docentes. En tanto que en las escuelas incluidas en el nivel 2 hablar del PEI es casi hablar de pasado, no se evidenciaron muestras de un proyecto que articule las acciones institucionales. Semejante apreciación puede hacerse en las escuelas de nivel 1, aunque en este caso las actuales gestiones han iniciado un proceso de revisión y puesta en "conocimiento" intentando recuperarlo como herramienta de acción.

Desde el punto de vista de los docentes, coincidieron en que el proceso de formulación del PEI fue una instancia participativa, en algunos casos se remarca el hecho de haber insumido "mucho tiempo" y, en términos generales, los procesos de reformulación del mismo se identifican como funciones o iniciativas de los directivos y no como necesidades propias, no se evidencia apropiación del PEI como instrumento de acción.

Respecto a los **niveles de burocratización**, independiente del hecho de que algunas de las instituciones tengan o no su reglamento interno como documento formal por escrito, hay coincidencias en destacar que la flexibilidad, apertura, diálogo y tolerancia son los criterios que priman por encima de normas escritas; de igual manera se identifica la dinámica interna de los establecimientos como no burocrática y orientada a tratar de dar respuestas ágiles a los distintos requerimientos. Asimismo, también se registra absoluta

coincidencia en identificar como lenta, engorrosa y burocrática la relación entre las instituciones y el nivel ministerial, particularmente en lo que refiere a cobertura de vacantes y nombramientos, como así también solicitudes de provisiones y reparaciones.

## **El curriculum y la jurisdicción provincial**

La palabra curriculum, circula en el discurso pedagógico y trae consigo sentidos diversos. Esta diversidad semántica le da riqueza, dinamismo, le imprime la particularidad de constituirse en un concepto en permanente construcción.

En el ámbito educativo, el curriculum como concepto y como materialidad se constituye en un elemento cotidiano de las prácticas docentes.

Podemos definir el currículum como:

- **Una construcción social** que regula el qué enseñar. Se desagregan las dimensiones: política, social, cultural, institucional, pedagógica y administrativa. Se marca la responsabilidad de las políticas educativa para la toma de decisiones en el diseño de la regulación.
- **Un instrumento de control**, hay una preocupación explícita por la selección de saberes que se desean transmitir. El recorte de conocimientos se realiza a partir de una selección de la cultura. Estos conocimientos comprometen a los alumnos como ciudadanos conservadores y transmisores de la cultura acumulada por la humanidad.<sup>5</sup>
- **Un proyecto**, y como tal se planifica y se implementa. Se explicita la relación teoría-práctica, es decir la relación proyecto- acción.

**En síntesis**, podemos definir al curriculum como un proyecto cultural, social y educativo, que se contextualiza política e históricamente.

Como proyecto educativo, debe posibilitar la regulación y sistematización de las prácticas educativas, acercando definiciones sobre objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, criterios evaluativos. Este proyecto se materializa en un documento curricular, denominado **diseño curricular**, como producto inacabado, en permanente revisión, porque es a partir de su uso en las escuelas, cuando el curriculum adquiere el dinamismo y la fuerza pedagógica que le da su razón de ser. Son las instituciones escolares, con sus propias culturas, historias y las características singulares de sus actores las que definen el proyecto curricular.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Consideramos a la educación en su doble función de transmitir, conservar y recrear la cultura.

<sup>6</sup> Un curriculum no es un plan de estudios, es mucho más que ello. El plan de estudio es una enunciación de materias, donde se establece la carga horaria correspondiente a cada una de ellas y su secuenciación en un ciclo o nivel.

El **currículum oficial**, al concretarse en las prácticas institucionales, se transforma a partir de las realidades diversas que caracterizan a la cultura escolar. El **currículum real** es el que se define en las prácticas educativas, que de manera cotidiana los docentes materializan en sus propuestas pedagógicas.

Uno de los aportes de este trabajo es el de procurar precisar estas formulaciones y develar ciertos supuestos teóricos que subyacen a la cuestión curricular.

La Propuesta curricular vigente para la Provincia de Córdoba corresponde a la elaborada en el período 1996-99. De su análisis se infieren una serie de características que se vinculan con las categorías y conceptos que venimos trabajando, destacándose inicialmente la constatación de que lo preside una lógica de documento en construcción permanente, así, se lo puede considerar como **inconcluso**, es presentado como un conjunto de **propuestas preliminares** pensadas como punto de partida para un proceso dinámico, flexible y abierto a permanentes ajustes y reformulaciones y en el mismo se explicita que su definición está en la práctica donde cotidianamente es **moldeado** y redefinido:

“.....el currículum no termina con la etapa de diseño, sino que adquiere dinamismo por medio del desarrollo curricular.....tiende a inscribir un proceso en el tiempo, e implica el esfuerzo del conjunto de docentes y directivos para transformar las prácticas pedagógicas ....”<sup>7</sup>

El diseño curricular de la Provincia muestra coherencia teórica, es decir, relación entre fundamentos, objetivos, gradualidad de contenidos, formas de evaluación.

El proyecto invita a la innovación<sup>8</sup>, propone una pedagogía constructivista

“....Se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción activa de significados y de comprensión por parte de quien aprende, proceso que implica relacionar lo que cada uno sabe y puede hacer con los nuevos contenidos a aprender”.....”El aprendizaje es un proceso dinámico caracterizado por progresos desiguales, no es lineal ni implica un avance continuo o paralelo. Se construye en interacción con el entorno, a partir de la cooperación, la confrontación de ideas y de significados con los otros, que aportan perspectivas, modelos a imitar, informaciones, indicios, recursos para favorecerlos o entorpecerlos”<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, versión 1997.

<sup>8</sup> Cuando se trata la innovación en relación con el tema curricular la tendencia es plantearse cambios significativos en los proyectos institucionales específicos. Innovar es entrar en conflicto, es estrellarse con las estructuras, romper los prejuicios o la inercia del sistema educativo.

<sup>9</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba . Versión 1997

haciendo especial hincapié en el respeto a la diversidad

“....El aprendizaje supone un “trayecto” a ser recorrido por todos los alumnos para alcanzar metas equivalentes a partir de las particularidades que hacen de cada uno de ellos una persona única y diferente.”<sup>10</sup>

y en la construcción de una cultura escolar colaborativa.

“...Superar la cultura del individualismo para acceder a la cultura de la coordinación y la responsabilidad compartida. La conformación de equipos de trabajo, con compromiso y sentido de unidad, posibilita las transformaciones que demandan los nuevos tiempos...”<sup>11</sup>

El documento analizado acusa el cambio paradigmático y su impacto escolar

“Los contenidos a enseñar y aprender han cambiado radicalmente para este fin de siglo, y por ende, exige una orientación diferente de las prácticas pedagógicas, de las formas de organización de la escuela y del aula.”<sup>12</sup>

también refiere al cambio de valores

“...En una sociedad cambiante, conflictiva, con tensiones e incoherencias dentro del orden social que sustenta, la educación enfrenta el desafío de incidir de diferentes maneras en las generaciones comprometidas en este momento histórico. Para ello, deberá poner énfasis en aquellos valores que exige la sociedad para una convivencia dentro de un estilo democrático de vida: el pluralismo ideológico, el respeto y tolerancia a las diferencias, la solidaridad y la cooperación.”...

y finalmente hace explícita alusión al fortalecimiento de las autonomías institucionales y personales

“...Es importante generar espacios propios para el ejercicio de la autonomía personal, de la participación social y de la ciudadana, es decir, el ejercicio de sus derechos y deberes...”

“...Los principios de enseñanza y aprendizaje, antes explicitados, orientan acerca de cual es el modelo de escuela que requiere la transformación

---

<sup>10</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba . Versión 1997

<sup>11</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba . Versión 1997

<sup>12</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba . Versión 1997

educativa. Dichos principios derivan en responsabilidades que la escuela debe asumir en el marco de la autonomía institucional...”<sup>13</sup>

Respecto de los modelos de gestión escolar, promueve la participación del conjunto de los docentes y promueve la definición de acuerdos con instituciones y entidades que formen parte de la comunidad barrial o zonal.

“...Por ejemplo, promover acciones de articulación con otras escuelas, con bibliotecas, centros vecinales, centros de salud, tomar contacto con las organizaciones recreativas, sociales, culturales, cooperativas, etc., a fin de promover una inserción activa de la escuela en la comunidad y aunar esfuerzos para generar ofertas compartidas que interesen a los adolescentes...”<sup>14</sup>

La gestión de gobierno que corresponde al período 1999-2003, no ha revisado las propuestas curriculares, ni ha generado mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan la retroalimentación de las mismas, por lo que la concepción de origen, como currículum provincial flexible, abierto e inacabado, parece haberse modificado hacia un documento permanente y estático.

No se puede decir lo mismo respecto a las acciones curriculares que las instituciones educativas debían emprender. En un primer momento, hubo una sistemática invitación y acompañamiento a las escuelas para la elaboración de sus propios modelos institucionales a través de dos elementos constitutivos de la escuela como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos curriculares institucionales (PCI),

Una segunda etapa, iniciada a partir de una serie de cambios registrados en los cargos superiores del gobierno de la educación y que ya han sido consignados en esta investigación, muestra que las acciones de promoción y apoyos dejaron de ser sistemáticas y hasta desaparecieron. Hoy la mayor parte de las escuelas, según el resultado de las entrevistas realizadas, no identifican apoyos institucionales del área central, como así tampoco líneas directrices para operar ni estructural ni coyunturalmente.

## **El currículo en las escuelas**

Desde esta perspectiva resulta remarcable que, consultados los docentes respecto a su **posicionamiento profesional ante el currículo**, en la totalidad de las escuelas trabajadas, se lo registra de manera acrítica, como un hecho externo que viene dado, aunque no tenga connotaciones negativas como imposición o una actitud de resistencia

---

<sup>13</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba . Versión 1997

<sup>14</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba . Versión 1997

al mismo; se pudo inferir asimismo que el concepto de currículum que se maneja está restringido a uno de sus aspectos, el de los **contenidos**, y en general, los docentes consultados no se pronunciaron sobre la conveniencia de sostener un currículum común o uno diferenciado, mostrando cierta dificultad en identificar por sí mismos, espontáneamente o con soltura, el alcance de estas definiciones.

En ningún caso se tomó a la Propuesta Curricular de la Provincia como una propuesta flexible y abierta en la que la participación de los actores institucionales debería incorporar las especificaciones propias de su realidad. La mirada se centró fundamentalmente en los **contenidos**, que son escasamente asumidos como tarea de nivel institucional, no registrándose acuerdos curriculares institucionales que les den coherencia y secuencialidad y se reitera la queja de la imposibilidad de abordar la totalidad de los mismos durante el ciclo lectivo, no evidenciando el ejercicio de su autonomía para la selección y jerarquización de los mismos.

En cuanto al establecimiento de **acuerdos sobre los aspectos curriculares más relevantes**, no se registra en ningún caso la disposición de tiempos y espacios institucionales específicos destinados a esto. Los mismos se establecen utilizando como principal y casi única oportunidad a las reuniones de personal que se realizan a comienzo del año. El trabajo por áreas en el nivel medio es vivido como una imposición, no como una necesidad. Es además un proceso costoso ya que implica tiempos de acuerdos con otros docentes que no se logran fácilmente con tiempos institucionales acotados o inexistentes. A veces los acuerdos se hacen por teléfono y compelidos por la inminencia de las evaluaciones.

Todo esto evidencia hasta que punto la concreción curricular es un proceso que requiere del permanente acompañamiento y asistencia institucional y de las áreas técnicas de gobierno específicas para dotarlo de dinamismo y continuidad, y más aún, de sustentabilidad; de otro modo, abandonado a su propia inercia, este tiende a ritualizarse y focalizarse en aquellos aspectos más instrumentales y cotidianos de la práctica áulica como son los contenidos, en el mejor de los casos, cuando no a interrumpirse por completo.

Cabe preguntarse asimismo sobre posibles déficits en la formación de base docente y/o en la capacitación a que acceden. Resulta bastante evidente que en términos de práctica docente, existe una mayor y más directa identificación con el manejo de contenidos, casi en términos del viejo concepto de “programa” y no una apropiación significativa ni del concepto ampliado de currículum ni de conceptos concomitantes como desarrollo curricular.

Tal como veníamos diciendo, no es suficiente disponer de **diseños curriculares** cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, el desafío es impulsar su **desarrollo**, convertirlo en un instrumento de

trabajo y de indagación permanente. Este es el verdadero reto a una auténtica reforma curricular.

Aquí conviene distinguir estos dos conceptos que son cotidianos en el lenguaje pedagógico: diseño curricular y desarrollo curricular.

***El Diseño curricular*** constituye la etapa del proceso de elaboración, donde se formula la propuesta pedagógica. Las decisiones que se tomen estarán fundamentadas a partir de un encuadre teórico que hace referencia a los aspectos epistemológicos, socio-culturales y psicológicos que definen al curriculum.

Un diseño es una propuesta de lo que se quiere, es un ***modelo ideal***, un modelo que hay que poner en marcha, desarrollarlo y evaluarlo.

El diseño curricular es un plan de acción que va a guiar la práctica educativa. Es una planificación anticipada e intencional.

***El desarrollo curricular*** es la aplicación práctica del diseño curricular, es la adecuación del ***modelo ideal a la práctica real***.

Éste se retroalimenta día a día por la práctica docente y por todo lo que acontece en la vida cotidiana de las escuelas y de cada aula.

Esto implica que es el docente el que mejor puede replantear la propuesta inicial del diseño curricular, es él a través de su propia práctica, quien podrá adaptar los planeamientos teóricos a la realidad. Para ello, debe leer en su experiencia datos imposibles de encontrar en prescripciones de especialistas, y a partir esa lectura podrá replantearse la teoría.

### **Estrategias didácticas e institucionales**

Respecto al manejo del **concepto de aprendizaje** que preside la actividad de enseñanza, de los docentes consultados aparece como bastante laxo, vinculado más bien a las características o condiciones de los alumnos (dispersión, dificultades de comprensión), a excepción de dos casos, correspondientes a una escuela primaria de nivel 3 y una escuela secundaria de nivel 1, en que los docentes se refirieron con propiedad al concepto definiéndolo como constructivista.

Respecto a la **planificación del proceso de aprendizaje** de los alumnos, las distinciones se sitúan entre escuelas de nivel primario y medio; mientras que en las primeras se realiza una planificación anual de marco institucional que implica ciertas variantes según el caso, como fijación de objetivos consensuados entre docentes por grados y turnos (nivel 1), proyectos áulicos e integración de áreas (nivel 3) y por unidades didácticas y carpeta diaria (nivel 2), en las segundas pasa a ser una actividad individual

de cada profesor, en la que el marco institucional no ha parecido tener mucha gravitación más que en caso en que se señaló la implementación de estrategias para que los alumnos aprendan a estudiar.

El **uso de nuevas tecnologías** en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene total correlato con lo ya señalado en términos de disponibilidad de infraestructura y equipamiento cuando se relevaron las condiciones de producción del hecho educativo. Vale decir, los docentes de las escuelas de nivel 1 pudieron dar cuenta en alguna medida del uso de nuevas tecnologías, dado que tienen una cierta disponibilidad, en tanto el resto no. Esto estaría confirmando la persistencia de mecanismos de discriminación al interior de las escuelas y el retiro del Estado en su rol de acción sobre las diferencias de carácter estructural proporcionando accesos iguales al mundo del conocimiento.

La fijación de criterios compartidos en torno a la **implementación del proceso de evaluación** tampoco aparece como una práctica generalizada, en los establecimientos primarios de nivel 2 y 3 los docentes señalaron tanto la inexistencia de criterios compartidos, cuanto la dificultad específica que hay para introducir cambios en el mismo. Estas dificultades refieren tanto al arraigo de modalidades tradicionales en los propios docentes, no obstante haber participado en actividades de capacitación pertinentes, cuanto en los padres, de quienes se dice que “...no entienden las formas nuevas...” de evaluar

En la atención a los **problemas de aprendizaje**, en términos generales puede afirmarse que sin distinción, no hay estrategias específicas particulares y/o institucionales para tratarlos. Las escuelas que tienen gabinete psicopedagógico o cuyos alumnos pueden llegar a acceder a este tipo de prestación (generalmente las de nivel 1 y 2), “derivan”, extendiendo el nivel de compromiso a lo sumo a gestionar atención a costos inferiores o diferenciados para sus alumnos por parte de Centros o profesionales particulares. Las que no están en esta situación, lo reconocen como un problema de mucha envergadura respecto al cual se sienten superados y faltos de conocimientos para enfrentarlo.

Si se pudo identificar, si no la presencia de una estrategia, una diferencia de actitud: en el caso de un establecimiento de nivel 1 la falta de gabinete sería motivo de inmovilismo y sensación de frustración, en tanto probablemente la convivencia habitual con este tipo de limitaciones, explicaría que en una escuela de nivel 3 al menos se ensayen “algunas adaptaciones curriculares” a modo de respuesta y ni siquiera se mencione al psicopedagogo o al gabinete.

### **Atención a la diversidad**

En lo que respecta a la **atención a la diversidad**, una primera constatación que pudo hacerse es que “diversidad” se identifica, en todos los casos, con dos únicas variables: discapacidades físicas y/o problemas de aprendizaje. Las diversidades socio culturales y



económicas, por ejemplo, no fueron mencionadas nunca. Partiendo de esta base y considerando el tema a *nivel institucional*, en las escuelas de nivel 1 se mencionaron, en los establecimientos primario, el apoyo institucional para atender a la diversidad – consistente en convocar al psicólogo o psicopedagogo, en consonancia con la identificación ya mencionada con el concepto de problemas de aprendizaje – y en el nivel secundario se caracterizó como que existe una actitud de “apertura” al respecto, definición que se comparte con el secundario de nivel 2. En las escuelas de primarias de nivel 2 y 3 se manifestó que no hay estrategias institucionales específicas, que los directivos “escuchan y entienden” los planteos docentes sobre el tema pero que “están en la misma situación que ellos” de carecer de formación apropiada para enfrentarlo.

Consultados sobre el ingreso de metodologías y estrategias que atiendan a la diversidad a *nivel de práctica docente*, se registran diferencias entre lo manifestado por los docentes de las escuelas de nivel 1 que afirmaron aplicar estrategias y metodologías (siempre referidas a superar problemas de aprendizaje) aunque no dieron cuenta de esto con mayor grado de detalle o especificidad, lo que remite a los resultados de la consulta efectuada sobre los problemas de aprendizaje en particular; por su parte, en las escuelas de nivel 2 y 3 se registraron las mismas respuestas que para la consulta sobre problemas de aprendizaje: “algunas adaptaciones curriculares”, “apoyo especial extra áulico”, “desorientación” y reclamos por una mayor presencia de los especialistas de la Dirección de Políticas Educativas.

La **relación de los docentes entrevistados con sus alumnos** ha sido calificada como buena y muy buena. Las notas particulares que encontramos sobre esta cuestión remiten más a diferencias entre escuelas primarias y secundarias que a aspectos socioeconómicos, a saber: entre las primeras aparece lo afectivo y el carácter contenedor del vínculo (“...se atienden problemas de aprendizaje y situaciones individuales y familiares, no se les puede pedir más a ciertas familias”), mientras que en las segundas priman conceptos como consenso, negociación y adaptación a códigos como características preponderantes de la relación que establecen con los alumnos.

### **Cultura colaborativa y solidaria, valores y percepción del cambio**

El ingreso de nuevos **contenidos vinculados a una cultura colaborativa y solidaria** se registra en la mayoría de los casos: solidaridad, respeto, compañerismo, responsabilidad son temas que se mencionaron como de trabajo áulico continuo, formando parte de proyectos áulicos o incluidos en Formación ética y ciudadana y en el proyecto institucional de convivencia. Resulta interesante la reflexión aparecida en dos casos sobre la dificultad de evaluar el nivel de incorporación de estos valores en los comportamientos de niños y jóvenes dado la desarticulación entre “lo que se da” en la escuela y los valores de las familias y la sociedad, así como también el hecho de que a la incorporación teórica de estos temas en proyectos de excelente desarrollo le faltaría la puesta en práctica, que se ve dificultada por cuestiones de tiempo y discontinuidad,

señalándose que en este sentido “...La reforma ha dejado un espacio que los docentes deberíamos usar más.....”.

Entre los **valores que se priorizan en la práctica áulica**, en la totalidad de los casos se señala el respeto, entendido como relación entre pares y con los docentes e incluyendo, en algunos casos, el respeto por los elementos materiales, como pertenencias de compañeros y docentes y de uso institucional o áulico; la solidaridad y el compañerismo son los siguientes valores más mencionados. La no discriminación se señaló únicamente en las escuelas primarias, tanto en el nivel 1 como 3. Juicio crítico, responsabilidad en el cumplimiento de la tarea, comunicación y valores patrios se mencionaron únicamente en las escuelas secundarias. La tolerancia tuvo una única mención en una escuela primaria de nivel 3.

Consultados los directivos acerca de los **valores que se sustentan institucionalmente**, el respeto vuelve a mencionarse en todos los casos sin distinción, así como la solidaridad, en concordancia a lo señalado por los docentes respecto a la práctica áulica. La no discriminación, el respeto a las diferencias, la equidad, la tolerancia y la atención a la diversidad aparecen con más énfasis desde lo institucional. Cabe señalar que si bien los primeros se mencionan, como se dijo, en la mayoría de los casos, en los establecimientos de nivel 1 la solidaridad fue específicamente mencionada como prioritaria, en tanto los otros valores parecen estar más incorporados por las escuelas de nivel 2 y 3. *Una mención aparte merece el hecho de la puesta en valor del conocimiento (como capital social, como democratización, como competencias para el mercado laboral) y de la excelencia académica, que se registraron únicamente en los establecimientos de nivel 1.*

Consultados *los directivos* en relación a qué **cambios se perciben en la institución y dinámica escolar en los últimos tiempos**, en las instituciones de nivel 1 la percepción de cambios se situó claramente en el nivel institucional interno y en las diversas adaptaciones que debieron implementarse en función de la puesta en marcha del proceso de transformación educativa. Respecto a las escuelas de nivel 2 y 3 podría decirse que evidenciaron en sus respuestas una percepción de cambios que incorpora **en alguna medida** la temática de la articulación escuela – sociedad, a partir de un reconocimiento de cambios en las características de los alumnos y en la sociedad, respecto a los cuales la escuela aparece como muy demandada y compelida a realizar adaptaciones **en un marco de postergación económica y desvalorización de la escuela y del docente.**

En general las respuestas obtenidas aparecen como parte de los planteamientos básicos que históricamente se vienen realizando y no parecerían estar registrando mayormente las singularidades de procesos de cambio más macro o abarcativos referidos a aspectos culturales, sociales y económicos.

## **Autonomía institucional, dependencia de acciones u omisiones del Estado**

Como indicadores de autonomía institucional, se consultó a los docentes sobre la modalidad de **resolución de conflictos**, acciones que se desarrollan ante **necesidades institucionales** e **implementación de innovaciones**. Ante todas estas alternativas y en todos los casos, se señaló a los Directores de los establecimientos como interlocutores válidos y decisores de última instancia, lo que estaría indicando la existencia de **un estilo de gestión directiva tendiente a la autonomía institucional**, en tanto preserva y mantiene en ése ámbito la resolución de cuestiones como las planteadas, sin que se haya registrado en ningún caso el recurso a otras vías jerárquicas o ministeriales para su atención.

En este mismo sentido de indicador de autonomía institucional puede interpretarse la existencia de **vínculos extrainstitucionales**, los que a la vez que denotan una modalidad de gestión, muestran la capacidad institucional de establecer autónomamente relaciones productivas hacia el exterior de las escuelas, con las variantes y orientaciones que ya se señalaran para cada caso.

El aspecto en que la autonomía institucional aparecería como más débil, o en su defecto, el que denotaría mayor dependencia hacia las acciones u omisiones del aparato estatal refiere a la implementación de estrategias para la resolución de problemas de aprendizaje, donde la demanda de asistencia de Equipos profesionales, capacitación y orientación se registra con singular insistencia.

En esta misma línea, la escasa apropiación del PEI y la rutinización en el manejo del currículum pueden interpretarse como debilidades en el ejercicio de una autonomía institucional plena.

Consultados sobre la implementación de **mecanismos de autoevaluación institucional**, en tanto retroalimentadores de la práctica institucional y proveedores de valoraciones y elementos de análisis útiles al ejercicio de la autonomía, los mismos no aparecen como una instancia de práctica habitual o generalizada; solo en un caso se los menciona como contemplados en el PEI de una primaria de nivel 2 (de proceso, desarrollo y final), el resto no los registra, salvo como proceso de autorreflexión no sistemático que se realiza durante los talleres (secundario de nivel 1), en términos generales, la autoevaluación institucional no aparece como una necesidad.

### **Algunas conclusiones**

Las diferencias en cuanto a las condiciones de trabajo institucional, operan como procesos discriminatorios que producen desiguales posibilidades de acceso al conocimiento.

La implementación de un curriculum común, no llega a ser suficiente para acortar las distancias que separan a una institución de otra con relación a su oferta educativa. Lo que hay que modificar son aspectos más globales, que hacen además a una organización diferente del funcionamiento institucional, así como también a la designación de recursos que incidan en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los contenidos y las prácticas que se implementan en las escuelas difieren con relación a los grupos sociales hacia los que están dirigidos, es decir que al interior de las mismas el conocimiento y las experiencias de aprendizaje que se desarrollan se diferencian significativamente. En algunas instituciones se enseña “menos” y se imparten saberes ya “devaluados”, mientras que en otras los avances del mundo del conocimiento son puestos en circulación y a disposición de los alumnos. Algunas trabajan con recursos mínimos que debilitan las posibilidades de enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, otras cuentan con materiales y recursos actualizados.

- mejoramiento de las condiciones de trabajo institucional,
- capacitación docente,
- estilo de gestión abierta y participativa,
- nuevas formas de organización de los espacios y tiempos,
- recursos humanos y materiales.

La enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que generalmente se la considera, su simplificación lleva necesariamente a una desvalorización de su función y es el docente el primero que debe reconocer y comprender esta complejidad.

Con docentes críticos, creativos, capaces de interpretar la realidad en la que actúan, la práctica curricular logrará la dimensión necesaria para que los alumnos desarrollen aprendizajes y experiencias significativas. Es necesario que esta práctica encuentre las **condiciones institucionales básicas** que posibiliten y estimulen el trabajo docente, si esto no ocurre habrá que elaborar estrategias alternativas para superar las dificultades que se presentan.

La elaboración de un **diseño curricular común** para todas las escuelas que opera como “fachada” democratizadora, en cuyo caso la discriminación educativa se concretiza al interior de las instituciones, en el desarrollo curricular por diferentes causas: condiciones de trabajo desiguales (falta de recursos, situaciones de aislamiento), entrecruzamientos de culturas diversas que no logran articularse con la cultura escolar, características del núcleo familiar, condiciones laborales de los docentes, etc.

Atender la problemática de la **diversidad**, supone trabajar desde una propuesta curricular que por un lado, respete las identidades culturales, y por el otro, ofrezca la posibilidad de enriquecer el capital cultural de los alumnos con los saberes producidos en diferentes espacios del mundo social, lo que se constituye en un proceso de interacción multicultural.

De lo contrario, podemos correr el riesgo de adoptar una actitud extrema, donde el respeto por la diferencia suponga achicar o empobrecer la oferta curricular que acercamos a los alumnos.

Consideramos que, el Estado en su función de garante del cumplimiento de los principios sociales de equidad e igualdad de oportunidades, no puede eludir su fuerte grado de responsabilidad. En este sentido resulta oportuno enunciar lo que ya es un “slogan” de la equidad: “Dar más a los que tienen menos”. Pero si, éste no se efectiviza en acciones concretas los docentes llegan a un límite posible y valorable, pero no suficiente.

El proceso de transformación curricular que a partir de la Ley Federal se está desarrollando en el país, introduce cambios que debemos saber aprovechar como posibilitantes de mayor equidad en el acceso al conocimiento.

El Sistema Educativo no es homogéneo, refleja en su interior las diferencias que la misma sociedad establece para y entre sus miembros.

La cuestión es conflictiva. La búsqueda de alternativas que regulen el funcionamiento del sistema educativo desde una perspectiva democratizadora, atendiendo a la diversidad social y cultural de los individuos, aún no está resuelta.

## BIBLIOGRAFIA

- Ander-Egg Ezequiel.** *“Educación y prospectiva”*. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.1998.
- Aries, PH.** en Varela Julia, Alvarez Uría Fernando. *“La escuela empresa: neotaylorismo y educación”* En *Arqueología de la escuela*”. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid.
- Ase, Iván, Burijovich Jacinta.** *“La reforma del sector salud en Cba. El naufragio de un “piloto de Tormenta”*. Ad. Pública y Sociedad N° 13 año 2000.UNC Cba. 2000.
- Blejmar Bernardo** .Novedades Educativas, N° 61. Año 8. Bs. As. 1996
- Braslavky Cecilia.** *“Acerca de la reconvención del sistema educativo Argentino 1984-95”*. Propuesta Educativa N° 14. Bs.As. 1996.
- Braslavky Cecilia.** *“Acerca de la reconvención del sistema educativo Argentino 1984-95”*. Propuesta Educativa N°14. Bs.As. 1996.
- Braslavsky Cecilia y Alejandra Birgin (Comp.)** *“Formación de Profesores” Impacto, pasado y presente.* Miño y Dávila editores. Bs. As. 1992.
- Birgin Alejandra, Inés Dussel, Guillermina Tiramonti.** *“Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y Proyectos”*. Propuesta Educativa Año 9. Buenos Aires 1998.
- Bruner Jerome.** *“La importancia de la educación”*. Paidós. Educador. Buenos Aires. 1987.
- Carrizales Retamoza, Cesar.** *“Pedagogía: Teoría, límites y potencialidades empíricas. Modernidad y modernización en la formación de profesores”*. En Educación multicultural e intercultural, Inpredisur. Granada. 1992.
- Filmus, Daniel.** *“Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo”*. De. Troquel. Bs. As. 1996.
- Gairin Sallan Joaquín.** *“La autonomía institucional. Conceptos y perspectivas”*. Dossier documental. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba 1997
- Giddens Anthony.** *“Más allá de la izquierda y la derecha”*. Cátedra.Madrid. 1994.
- Gorz, A.** en Filmus, Daniel *“Para qué sirve la escuela”* Ed. Tesis . Bs. As. 1992.
- Haggstron, Warren.** *“the power of the poor”*. Free pres. Nueva York. 1964
- Kaplan Carina.** *“La inteligencia escolarizada”* Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila editores SRL Buenos Aires, 1997.
- Lins Ribero, G,** *“Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica”*, Cuadernos de antropología social. Vol 2 N° 1, F F. y L.. U. B. A. Buenos Aires 1989.
- Llach, Juan José, Silvia Montoya, Flavia Roldán.** *“Educación para todos”*. IERA . Bs As. 1999

- Lopez Melero, Miguel.** *“La Educación Intercultural: la diferencia como valor”* Universidad de Málaga IX Jornadas de Educación y Formación del Profesorado.
- Martinic, Sergio.** *“Interacciones y transacciones en las reformas sociales en América Latina”* CIDE. Chile. Paper presentado el Coloquio Internacional sobre Políticas y Organizaciones Públicas en la Transformación del Estado a Nivel Regional . IIFAP 1999
- Medina Rubio, Rogelio.** *“El sistema educativo y las demandas educacionales de la dinámica de empleo”* En El sistema Educativo Hoy. Editorial Docencia .Buenos Aires.1994
- Narodowski, Mariano.** *“La escuela Argentina de fin de siglo” Entre la informática y la merienda reforzada”* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1996.
- Perez Gomez Angel.** *“El cruce de culturas en la escuela”*. Novedades educativas N° 114.. Año 12
- Tedesco, Juan Carlos,** en Filmus D *“Para qué sirve la escuela”*. ed. Tesis. Bs. As. 1992.
- Tedesco Juan Carlos.** *“El nuevo pacto educativo”* Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Edición Grupo Amaya. 1995.
- Tiramonti, Guillermina y Braslasvky, Cecilia.** *“Quiénes ofrecen educación en la Argentina hoy?”* en Tiramonti G. y otros (Comp) Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. FLACSO/Tesis Norma, Buenos Aires. 1995.
- Toffler, Alvin.** *“El shock del futuro”* Plaza y Janés. Barcelona. 1974
- Varela Julia, Alvarez Uría Fernando.** *“La escuela empresa: neotaylorismo y educación”* En Arqueología de la escuela. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid.