

**PRIMERAS JORNADAS NACIONALES DE HISTORIA SOCIAL**  
**30, 31 de mayo y 1 de junio del 2007**  
**La Falda - Córdoba**

**Mesa 11: El mundo de los trabajadores: espacios, actores, cultura y conflictos**

**Autora:** Floresta María Paola

**Inserción Institucional:** Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH)

**Situación de revista:** Investigadora adscripta. Becaria de Conicet

**Dirección particular:** Castro Barros 176. Río Ceballos (CP 5111)  
pfloresta@hotmail.com

**Dirección institucional:** Pabellón Agustín Tosco (Ciudad Universitaria)

**Título:**

**“Reforma educativa en los ’90 ¿una propuesta de organización del trabajo basada en la flexibilidad docente?. Interpelaciones gubernamentales y conflictividad latente”**

**1-Reforma del estado en los ’90**

A lo largo de la década del ’90, tras el Consenso de Washington (CW), tanto en nuestro país como en el resto de los países latinoamericanos se profundizó cierto tipo de transformaciones que, inspiradas en ideas neoliberales, venían ensayándose desde finales de los ’70 ante el fracaso de los instrumentos de la ortodoxia para contrarrestar la crisis, corregir los desequilibrios macroeconómicos por medio de ajustes de corto plazo y lograr estabilidad. De ahí que Latinoamérica buscó la solución en los préstamos del FMI y del Banco Mundial quienes exigían como condición, la implementación de reformas de mercado.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>.Cfr. GERCHUNOFF y TORRE J.C “ La política de liberalización económica en la administración de Menem” *Desarrollo Económico*. V. 36, N° 143, octubre-diciembre 1996. ARMELINO M., “Resistencia sin integración: protesta, propuesta y movimiento en la acción colectiva sindical de los noventa. El caso de CTA”. En SCHUSTER F. y otros *Tomar la palabra. Estudios sobre protestas sociales y acciones colectivas en la Argentina Contemporánea*, Prometeo, Bs.As., 2005. DROLAS M. A, “Futuro y devenir de la representación sindical: las posibilidades de la identificación”. En BATTISTINI O. *El trabajo frente al espejo*. Prometeo, Buenos Aires, 2004

En el mundo del trabajo las reformas del estado representaron tanto la inserción de nuevos patrones tecnológicos y organizacionales como de gestión de la mano de obra, liquidándose casi sin oposición el régimen social vigente.<sup>2</sup>

En este marco, la reforma del Estado argentino tuvo como objetivos generar condiciones para la radicación de capitales externos y mejorar la competitividad de nuestro país mediante la flexibilización del mercado de trabajo, la apertura económica, la reducción del papel del Estado y del déficit, la eficientización del gasto, las privatizaciones y la transferencia de servicios a las provincias, entre otras cosas. Conforme a ello, tras la llegada de Menem al poder, éste se encargó de mostrar que la sobrecarga de demandas sobre el Estado había ensanchado sus gastos y sobrepolitizado su papel de mediador entre sectores, haciendo inestable la economía; lo que sirvió para legitimar su cambio de rumbo hacia una economía de mercado. La crisis hiperinflacionaria experimentada en los últimos años del gobierno de Alfonsín le permitió al nuevo gobierno articular lo que Novaro y Palermo denominan “consenso de fuga hacia adelante” mediante alianzas con actores y sectores que habían actuado como desestabilizadores durante el gobierno anterior<sup>3</sup>, lo que fue acompañado de alguna manera por cierto aval de la sociedad cuyo “sentido común” vio en las transformaciones la única salida a la crisis.

La necesidad de mantener la coalición de gobierno dio lugar a una mayor negociación con el sindicalismo y con las provincias, a las que en principio no se les exigió el ajuste estructural. Esta cuestión también estuvo vinculada a los costos políticos que podría significar ese cambio de rumbo en ellas y a la efímera bonanza económica iniciada con la aplicación del Plan de Convertibilidad en marzo de 1991.

**Sin embargo el año '94 se constituyó en una bisagra entre aquel breve período de expansión y la crisis económica que se profundizaría desde entonces, dando inicio a un período de emergencia económica que implicó la implementación compulsiva de reformas que hasta el momento habían requerido de grandes negociaciones (privatizaciones pendientes, reforma previsional, reducción de gastos, aumento de impuestos, etc.) y la aprobación**

---

<sup>2</sup>. Cfr. BATTISTINI O. Ibid; BORÓN A., “El experimento neoliberal de Carlos Saúl Menem”, BORÓN y otros, *Peronismo y menemismo: avatares del populismo en Argentina*, El Cielo por Asalto, Bs.As., 1995

<sup>3</sup>. -PALERMO V., NOVARO M., *Política y poder en el gobierno de Menem*. Norma, FLACSO, Buenos Aires, 1996.

en febrero de 1996, de superpoderes para el Ejecutivo Nacional<sup>4</sup>. A partir de esta nueva recesión, a las provincias no sólo no les quedó otra opción que poner en marcha reformas que en el período previo habían evitado, sino que también fueron instadas a hacerlo por parte del gobierno nacional, bajo amenaza de no enviar los fondos de coparticipación.<sup>5</sup>

A nivel provincial las reformas del Estado fueron demoradas durante el gobierno de Angeloz y aplicadas recién desde 1995 por su sucesor Ramón Mestre<sup>6</sup>, lo que posiblemente constituye un punto de inflexión en las condiciones de las bases docentes, como así también del sindicalismo cordobés y sus estrategias<sup>7</sup>. Para Córdoba, que no había adherido al pacto fiscal, continuar desafiando al gobierno nacional implicaba poner en peligro la coparticipación en un momento crítico ya que el efecto tequila había operado de modo tal que ya no era fácil el acceso al crédito oficial y privado. En este marco de crisis económica y de cesación de pagos a los estatales desde comienzos de 1995, el gobernador electo que debió hacerse cargo del gobierno anticipadamente (en julio de ese año) concretó ciertas reformas del Estado, amparándose en la emergencia económica. Este nuevo escenario a nivel local, va a producir impactos fuertes en las estrategias sindicales y de las bases trabajadoras lo que planteará nuevos conflictos que por momentos estarán latentes y durante otros, adquirirán visibilidad.

### *El campo educativo*

---

4. Estos lo facultaban para suprimir y fusionar organismos públicos, descentralizar servicios estatales, privatizar y dar en concesión las empresas que aún se hallaban en manos del Estado

5. GERCHUNOFF P. Y TORRE J.C. " La política de liberalización económica en la administración de Menem" *Desarrollo Económico*. V. 36, N° 143, octubre-diciembre 1996. GORDILLO M. "Cultura política y acción colectiva en los '90: la provincia de Córdoba en el contexto nacional". En: II Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de actualización teórico-metodológica. La investigación en la Facultad de Filosofía y Humanidades". Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, octubre de 2001. CD ROM JORNADAS

6. Para analizar la particularidad de la situación cordobesa durante el gobierno de Angeloz y las modificaciones introducidas por el gobierno de Ramón Mestre Cfr. GORDILLO M. Las acciones de protesta en el marco de ajuste del estado cordobés ( 1995-1997). *Informe anual 2004 de subsidio Secyt UNC*.

7. Para analizar sobre cambios en el sindicalismo cordobés y en sus estrategias Cfr. Gordillo M., Ibid

El campo educativo no ha sido ajeno a los cambios de la década del '90 operados en el ámbito nacional y provincial, como resultado de presiones de entidades externas que en toda Latinoamérica dieron préstamos para que se realizaran reformas educativas. Estas, inscriptas en el modelo neoliberal apuntaron a aumentar la competitividad de los recursos humanos para aprovechar los beneficios de la globalización y hacer frente a sus desafíos. En esta línea, y con un discurso centrado en la ampliación de la cobertura, en la calidad educativa y en la eficiencia, se intentó legitimar el accionar del gobierno, estableciendo una relación educación-mercado que aludía a la necesidad de formar “ciudadanos del mundo”<sup>8</sup>. Sin embargo, este fue uno de los componentes de la reforma educativa en nuestro país; el segundo estuvo vinculado a la descentralización<sup>9</sup> que de algún modo significó no sólo la reducción de gastos para el gobierno nacional sino también trasladar problemas a la órbita local<sup>10</sup>. El tercer componente de la reforma se relacionó con el papel activo que asumió el Estado nacional en materia educativa<sup>11</sup>. Así la reforma

---

<sup>8</sup>.PALAMIDESSI M., “Sindicalismo docente y gobiernos; conflicto y diálogo en torno a la reforma educativa en América Latina 1990-2003” En *Boletín n°3 del proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*, PREAL-FLACSO, Bs.As., 2003. TIRAMONTI G., ., “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”. En NOVARO M. y PALERMO V. (comp.) *La historia reciente: Argentina en democracia*, Edhasa, Bs.As., 2004

<sup>9</sup>. El primero de estos dos implicó completar la descentralización iniciada en 1978 por el gobierno militar (que ya había transferido las escuelas nacionales de nivel inicial y primario a las provincias) con el traspaso de escuelas de nivel medio e institutos superiores no universitarios, en nombre de la federalización, mediante convenios Nación-provincias realizados a partir de la Ley de Transferencia de servicios educativos (N°24.049) de diciembre de 1991. MIRANDA E. “La reforma educativa en Argentina: análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba”, *Reunión de Latin American Studies Association*, Washington D.C., 2001

<sup>10</sup>.GRASSI E., HINTZE S. y NEUFELD M.R. *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Espacio, Buenos Aires, 1998

<sup>11</sup>. Dicho papel se centró en ser subsidiario de las iniciativas provinciales a modo de garantizar el servicio educativo, pero quedando a su cargo el control de los lineamientos político-ideológicos a nivel nacional. En esta línea, mientras las provincias debían administrar la educación desde el nivel inicial al terciario, el gobierno central era responsable de definir, regular y controlar el cumplimiento de las reformas brindando políticas de guía y asistencia técnica, estableciendo la estructura curricular con conocimientos básicos, ofreciendo un programa de capacitación masiva para docentes y cargos jerárquicos y monitoreando estadísticamente en todo el territorio los logros y limitaciones de las reformas. Asimismo articuló espacios de concertación, buscando consenso nacional para el diseño de políticas educativas mediante la creación del Consejo Federal de Cultura y Educación (integrado por los ministros de educación de las provincias) y de diversos pactos educativos previstos en la Ley Federal de Educación (aprobada en abril de 1993), a fin de garantizar inversiones en equipamiento, infraestructura y capacitación. PALAMIDESSI (2003), MIRANDA E., op. cit

educativa iniciada en 1991 con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos pasó por distintas etapas y se consolidó mediante varias normativas<sup>12</sup>, significando un gran dilema para las provincias en tanto, tal como argumenta Rivas, implementarla significaba recibir fondos inmediatos de la Nación para su puesta en marcha<sup>13</sup> pero también asumir los costos políticos derivados de la nueva situación a la que deberían enfrentarse los docentes y que obviamente se constituiría en fuente de conflicto.

Teniendo en cuenta que a menudo la “conflictividad” es entendida como sinónimo de *protesta*<sup>14</sup> aquí se parte de un concepto de *conflicto* que alude a la disputa de bienes en un *campo*<sup>15</sup>, es decir a una lucha entre dos o más actores por la apropiación y orientación de los valores sociales y los recursos<sup>16</sup>, conflicto que se puede traducir en acciones colectivas<sup>17</sup> que no revisten el carácter visible de protesta. Ese conflicto implica un proceso que atraviesa diferentes momentos: el de “latencia” cuando los grupos experimentan un proceso de construcción de significados sin desafiar de manera disruptiva al orden dominante, el de “visibilidad” cuando se produce un enfrentamiento

---

<sup>12</sup>. Para un análisis más extenso de las diversas normativas que formaron parte de la reforma del sistema educativo nacional cfr. FLORESTA Paola “Una aproximación a las políticas de reforma en el sistema educativo cordobés en los ‘90” En IV Jornadas Nacionales “Espacio, memoria e identidad”, 4 al 6 de octubre de 2006, Rosario

<sup>13</sup> RIVAS A., “Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias: un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la reforma”. *Proyecto Las Provincias Educativas. Documento N°2. Serie de Estudios sobre el Estado, el poder y la educación en la Argentina*, CIPPEC (Área de Políticas Educativas), diciembre de 2003

<sup>14</sup>. Aquí partimos de definirla, como lo hacen Schuster y Farinetti, como los acontecimientos de visibilidad pública realizados por un colectivo, de carácter contencioso e intencional, orientados al sostenimiento de una demanda con referencia directa o indirecta al Estado y que puede adoptar una modalidad discontinua en el tiempo. Situaciones de este tipo estarían dadas por acciones episódicas, aún cuando estas sean parte de una lucha más amplia. SCHUSTER F. y otros *Tomar la palabra. Estudios sobre protestas sociales y acciones colectivas en la Argentina Contemporánea*, Prometeo, Bs.As., 2005 y FARINETTI M., “¿Qué queda del ‘movimiento obrero’?. Las nuevas formas del reclamo laboral en la nueva democracia argentina”. En *Trabajo y Sociedad: Indagación sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, n°1, julio-septiembre de 1999, Santiago del Estero

<sup>15</sup>. Según Bourdieu un campo es un espacio atravesado por relaciones de poder y de fuerza, tensiones y luchas entre agentes que, en función de su posición relativa en ese espacio desarrollan estrategias para sostener o redefinir sus posiciones (dominantes o subordinadas), litigando, enfrentando, negociando y estableciendo alianzas con otros grupos. BOURDIEU Pierre *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, 1997

<sup>16</sup>. MELUCCI A., “An end to Social Movements” en *Social Science Information* n°4/5, vol.23, Londres, SAGE. Citado por GIARRACA N., N., *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Alianza, Madrid/ Buenos Aires, 2001.

<sup>17</sup>. Según Schuster acción colectiva puede considerarse a toda acción que requiere de la participación cooperativa de más de un sujeto para su realización. Schuster F., Op.cit

visible en el espacio público con las autoridades (protesta), o el de “pacto” con ellas<sup>18</sup>. Conforme a lo expuesto hasta aquí, podemos decir que comprender la conflictividad de los educadores cordobeses en el marco de las transformaciones que tuvieron lugar en los '90 como resultado de las reformas del Estado nacional y provincial<sup>19</sup>, es pensar en la complejidad de las estrategias adoptadas por los docentes, tanto por las bases como las de los sindicatos que los representan, en períodos de latencia y de visibilidad del conflicto. Comprender esa complejidad implica, tal como lo plantea Suárez, abordar las luchas simbólicas en las que los actores desarrollan estrategias a fin de imponer o lograr consenso social y político respecto de su propia visión del sistema educativo y del papel de la educación, o para colocar en la agenda pública su definición de los problemas educativos, sus prioridades y las vías de solución.<sup>20</sup>

**En esta ocasión nos detendremos sólo en un punto que se constituyó en motivo de conflictividad para la docencia cordobesa, partiendo de la idea que en la reforma educativa existió la intención oficial de sostener nuevas formas de organización del trabajo fundamentadas en principios onhistas, difundidos por la teoría de la globalización y aplicadas a otros sectores del mundo del trabajo (sector industrial, hipermercados). De ahí que analizaremos las representaciones con sentido prescriptivo existentes en el discurso oficial y nos aproximaremos a la recepción por parte de las bases, de ese discurso y de las nuevas prácticas que se querían implantar quedando pendiente, entre otros aspectos, la recepción que de ello hicieron las entidades gremiales, la valoración sobre si realmente se produjeron cambios en la organización del trabajo de los docentes cordobeses, y si fue factible que el gobierno avanzara en esa dirección a partir de la generalización del conflicto docente que tuvo lugar en los últimos años del gobierno de Carlos Menem (mediante la presencia de la Carpa Blanca). En otras palabras, me concentraré en interrogantes**

---

<sup>18</sup>. MELUCCI Alberto, "Asumir un compromiso...", Op. Cit citado por GIARRACA N, Ibidem

<sup>19</sup>. Sobre esto versa mi proyecto de tesis doctoral.

<sup>20</sup>. SUÁREZ D., "Reforma del estado, protesta social, conflicto docente en la Argentina (1997- 2003).

**Un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina", *Ensayos e investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas N°5*, Buenos Aires, 2005**

tales como: ¿la reforma educativa nacional y provincial de los años '90 representó un intento de modificar la organización del trabajo docente y el papel mismo del educador?, ¿en qué sentido?, ¿cómo recibieron las bases docentes cordobesas las interpelaciones provenientes del gobierno provincial y nacional en esa dirección?. Para ello se trabajó con fuentes primarias (publicaciones ministeriales y nuevas normativas educativas del orden nacional y provincial) que fueron cruzadas con fuentes periodísticas y entrevistas a docentes de nivel primario y medio.

2-Representaciones existentes en el discurso oficial en torno a la reforma educativa nacional y provincial: ¿interpelaciones con olor a "flexibilidad"/ "autonomación"?

Sin ser el objetivo de este trabajo un análisis de la "flexibilidad" como concepto teórico habida cuenta de que actualmente no existe una definición unívoca, aquí se la define en términos muy generales, como capacidad de adaptación por parte del trabajador a situaciones cambiantes internas y externas a la empresa/trabajo.

Sin embargo, parafraseando a Yañez quien claramente expone la idea de Matthies y otros<sup>21</sup>, se puede aludir a dos tipos de flexibilidad laboral:

**"Flexibilidad externa"** o del mercado de trabajo que opera de manera a) numérica<sup>22</sup> (mediante despidos y contrataciones a plazo fijo, temporales y eventuales y a honorarios) o b) funcional (a través de la subcontratación de actividades)

Existe otro tipo de **flexibilidad** (la *Interna*) que también puede revestir una modalidad a) numérica (cuando se producen cambios en la jornada laboral y/o la intensidad del

---

<sup>21</sup>. MATTHIES, H., MÜCKENBERGER, U., OFFE, C., PETER, E. y RAASCH, S.: Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung der Arbeitswelt - Eine Studie der Hans Böckler-Stiftung, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1994. Citado por YAÑEZ sonia "Consideraciones sobre flexibilidad laboral planteadas desde una mirada de género". En [www.cem.cl](http://www.cem.cl)

<sup>22</sup>. En tanto afecta al volumen de trabajo

trabajo) o b)funcional: cuando se introducen modificaciones en el ejercicio de las tareas mediante la calificación, polivalencia, trabajo en equipo, salario variable, etc.

En función de lo anterior, cabe señalar que en este trabajo al aludir a “flexibilidad” sólo nos referiremos a su forma “interna funcional” vinculada estrechamente a la “autonomación” onhista.

**Volviendo a la pregunta que nos hicimos sobre si existió un discurso oficial en torno a la reforma educativa nacional y cordobesa basado en la *flexibilidad/ autonomación* y en miras a fundamentar la idea de que ese pilar del *onhismo* \_nueva forma de organización del trabajo planteada por Onho\_ estuvo en la base de dicha reforma en ambas jurisdicciones, primero señalemos sus dos características: la *autonomación* y el “*justo a tiempo*”<sup>23</sup>. La autonomación apunta a la introducción de la “gestión de la calidad a nivel de tareas de ejecución” que supone “ajustes productivos” mediante la posibilidad de “detener las líneas de producción”; a la “multifuncionalidad e intercambiabilidad de los operadores dentro del equipo y entre equipos” como condición necesaria para su existencia, reconcentrando las tareas y funciones que habían sido separadas durante el fordismo. Ello incluye tareas directas como indirectas (gestión de calidad, regulación, mantenimiento, etc.). En consecuencia, el compartir aprendizajes e informaciones descansa en la rotación de tareas y los actos productivos están regidos por el “perfeccionamiento continuo” que hace que estos sean evolutivos por principio. La condición de esta evolución es que sea aceptada e iniciada**

---

<sup>23</sup>. Este principio es factible en otros sectores del mundo del trabajo pero no es aplicable al educativo, motivo por el cual aquí no es analizado.



por los operadores mismos transitando de una programación clásica de arriba hacia abajo a otra de abajo hacia arriba<sup>24</sup>.

Llevemos estas ideas al ámbito educativo. La cuestión de la gestión de la calidad en las tareas docente mediante 'parates' para hacer ajustes fue muy visible en los discursos pedagógicos dominantes en los '90 que nutrieron la formación docente brindada en universidades como así también los contenidos centrales de los cursos de capacitación para docentes en actividad<sup>25</sup>. Fue entonces moneda corriente hablar de la "reflexión en la acción" y de la "investigación permanente de la práctica docente" con el objetivo de detener a tiempo las dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje, y realizar ajustes en ella para potenciar aprendizajes más productivos ('significativos' y 'relevantes'). Eso se vinculó a la 'profesionalización docente' como base para la transformación educativa. Es decir, el hecho que el docente fuera capaz de reflexionar y evaluar/investigar continuamente su práctica, le aseguraba un mayor control de la misma y, en consecuencia más autonomía, mayor compromiso y una jerarquización de su tarea que devendrían en mayor calidad del servicio prestado.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup>. CORIAT B., " Taylor, Ford y Ohno. Nuevos desarrollos en el análisis del ohnismo. En *Estudios del Trabajo*, n°7, enero-julio 1994, pp. 9, 10, 30

<sup>25</sup>. Cfr. *Las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses 1998-2000*, La tiza UEPC, Córdoba, 2004 p.24

<sup>26</sup>. Entre algunos autores que planteaban estas cuestiones encontramos a ZEICHNER y KENNETH M., "El maestro como profesional reflexivo" en *Cuadernos de Pedagogía 220. Monográfico el profesorado*, Fontalba, Barcelona, 1993. CARR W., *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Diada, Sevilla, 1993. ELLIOT J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993. DAVINI M. C., "Poder, Control y autonomía en el trabajo docente", *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, 1995. PSAILLAS M. A. y FURLÁN A., "El docente investigador de sus propias prácticas" En *Revista Argentina de Educación.*, AGCE Año n°VII n°12, Buenos Aires, 1988. SALINAS FERNÁNDEZ D., "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio". En *Cuadernos de Pedagogía 226*, Fontalba, Barcelona, 1994. SCHON D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el*

Estas ideas presentes en el discurso del gobierno nacional fueron plasmadas en los *Cuadernillos para la transformación*<sup>27</sup> y en la revista *Zona Educativa* y *Zona Educativa para directivos* lanzados por el Ministerio de Educación de la Nación en 1996<sup>28</sup> como así también en su par cordobesa *Mensajes Educativos*. El siguiente fragmento ilustra de manera elocuente las ideas que alimentaban los discursos oficiales de ambas jurisdicciones:

“Necesitamos (...) una escuela (...) en la que todos los actores estén en situación de aprendizaje, considerando este como un proceso interactivo, en el que se valoriza el trabajo en equipo, para superar las prácticas individuales. (...) necesitamos (...) un modelo de gestión integral que atienda lo institucional, lo administrativo y curricular (...) para reflexionar sobre su realidad, para reajustar sus acciones. (...) una organización flexible que facilite la búsqueda de estrategias como respuesta a las nuevas demandas(...). (...) los docentes ahora con un nuevo perfil, que comparten espacios de decisiones curriculares y metodológicas donde la práctica profesional se configura en un contexto de acción compartido y comprometido. (...) un docente que (...) jerarquiza la profesión (...) mejora la calidad de la educación y asegura la transformación (...) (que) es un paso del individualismo a la coordinación y a la responsabilidad compartida.(...) la capacitación debe entenderse como (...) una estrategia para conocernos y aprender

---

*aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992. WITROCK M., *La investigación de la enseñanza I, II, III*, Paidós, Barcelona, 1989.

<sup>27</sup>. Estos cuadernillos se caracterizaron por tener textos breves para ser empleados en las instituciones educativas como ‘disparadores’ para la reflexión de sus docentes y la realización de las actividades sugeridas en ellos.

<sup>28</sup>. Esta publicación llegaba mensualmente a las escuelas con el objetivo manifiesto de brindar herramientas a los docentes argentinos para adaptarse a los cambios exigidos por la Ley Federal y crear un espacio para plantear dudas sobre su aplicación y respuestas por parte del gobierno. Sin embargo, una gran cantidad de sus páginas estaban destinadas a la socialización de los proyectos implementados en escuelas de distintas provincias y de las ‘buenas’ experiencias que se suponía vivían tanto educadores como alumnos al implementarlos (a modo de acción ejemplificadora para aquellos docentes que no le encontraban la vuelta ni el sentido a la aplicación de la reforma educativa).

unos de otros. (...) En la transformación es vital la generación de espacios de intercambio y de reflexión conjunta (...)<sup>29</sup>

A ello también apuntaron los contenidos de uno de los principales cursos de la Red Federal: "Modelos institucionales y roles docentes en la transformación" \_cuyos ejes giraban en torno a repensar la organización escolar, las prácticas docentes y de los directivos y la propuesta curricular en el marco de las nuevas demandas políticas y socio-económicas<sup>30</sup>\_ como así también los talleres institucionales previstos por la Provincia tendientes a generar espacios para el trabajo en equipo en torno a la elaboración de proyectos. Sus objetivos versaban sobre reflexionar sobre las 'fortalezas' y 'debilidades' de la institución y de su comunidad educativa, detectar problemas y proponer soluciones mediante "proyectos específicos" que debían ser evaluados por sus gestores, revisar los contenidos curriculares y su articulación horizontal (entre grados/cursos) y vertical (con los otros niveles o ciclos), la elaboración conjunta de un proyecto institucional o de otros de tipo específicos para potenciar aprendizajes y mejorar la calidad educativa o simplemente ser instancias de evaluación de lo proyectado.

Pero la "reflexión en la acción" (entendida como sinónimo de *parate* en el proceso de producción para dar solución a posibles y futuros problemas, mejorar la calidad y responder a nuevas demandas) en dichas representaciones estaba vinculada a un mayor *compromiso* de los

---

<sup>29</sup>.Revista *Mensajes*, Año 1, n°1, diciembre 1997, pp.9-10 (el subrayado es nuestro)

<sup>30</sup>.Ver los objetivos del curso. Módulo 1 al 4 del curso "Modelos Institucionales y roles docentes en la transformación". Red Federal y Formación Docente Continua. Dirección de Planificación y Estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de Córdoba. 1996

educadores con la escuela de la que formaban parte y más *participación y autonomía* en las decisiones institucionales; lo que requería la preparación de estos para *trabajar en equipo y asumir diversas tareas*.

Estas ideas no sólo se plasmaron en aquellas publicaciones ministeriales sino que también tuvieron un antecedente en los acuerdos logrados en 1993 en el seno del Consejo Federal de Educación al explicitar como una necesidad la capacitación del docente en otras tareas que no fueran las específicamente áulicas, en otras palabras, capacitar para tareas indirectas:

"El perfeccionamiento docente en actividad (...) debe (...) ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. (...) La Nación asistirá, con aportes y recursos a las Jurisdicciones, para que institucionalicen las oportunidades de perfeccionamiento. Capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones. (...) para: Gestión Institucional, coordinación de ciclos o de áreas, supervisión, administración, investigación educativa, planeamiento e investigación institucional, organización curricular, orientación educativa y todas aquellas funciones que fueran relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación"<sup>31</sup>

"Pero ¿qué significa participar?. En la escuela 'tradicional' participar ha significado aceptar tareas asignadas por otros, colaborar en las obras

---

<sup>31</sup>. Art. 19b de los Acuerdos logrados en 1993 en el marco del Consejo Federal de Educación. En [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar) (el subrayado es mío)

en ejecución, es decir una participación simbólica. Aprender a participar significa, en cambio, compartir con los otros un largo recorrido: redefinir los problemas, descubrir las necesidades o efectuar el diagnóstico; fijar objetivos compartidos; organizar las tareas de ejecución; evaluar y ajustar (...). Para que estas decisiones signifiquen un aprendizaje responsable, es necesario que todos los integrantes cuenten con la información disponible, un tiempo suficiente de reflexión y discusión (...)<sup>32</sup>

"(...) Se debe pensar (...) (en) la idea de transformar y no de conservar todo lo que tenemos (...). Los espacios, los tiempos, los agrupamientos de docentes y alumnos, los roles y las tareas asignadas (...) esta forma de trabajo (...) también puede ser cuestionada y modificada. Ante un estilo de funcionamiento centrado en hacer cumplir reglamentaciones, las nuevas modalidades (...) proponen una gestión más participativa (...)"<sup>33</sup>

"Hemos logrado romper la rutina institucional (título de la nota al Ministro Jorge Pérez). (...) el modelo con el cual estaba acostumbrado a trabajar el docente, un docente (...) tradicionalmente expectante de una receta, en donde el estado bajaba un lineamiento que tenía que ser cumplido(...). Se ha logrado generar una movilidad desde (...) la discusión institucional de evaluar nuevos proyectos, de imaginar la escuela que se quiere construir. (...) hoy la escuela (...) está movilizada

---

<sup>32</sup>. KLAINER Rosa, LÓPEZ Daniel, PIERA Virginia "Aprender con los chicos; propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos", Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, Bs.As., 1988. Citado en *Cuadernillos para la transformación n°3: Procesos Orgánicos de Participación*, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Septiembre de 1996. (El subrayado es mío)

<sup>33</sup>. Revista *Zona Educativa*, Año 3 n°20, p.24 (El subrayado es nuestro).

(...) por sus propios proyectos (...) con una autonomía que nunca se tuvo.”<sup>34</sup>

“(...) En la escuela, reconocemos una tarea explícita que es la enseñanza en un determinado contexto y en cierto nivel del sistema. La tarea implícita es formar y realizar el ‘mantenimiento’ del equipo docente. (...) Frecuentemente ese ‘mantenimiento’ se realiza por medio de actividades informales como las ‘charlas de pasillo’ (...). Sin embargo es necesario un tiempo de dedicación explícita a esta tarea (...). La Resolución 43/95 prevé algunos de los canales mediante los cuales directivos y supervisores participarán en la formación de equipos de trabajo docente promo(viendo) la participación y el compromiso (...) de todos los docentes de la institución para alcanzar las metas programadas; planifi(cando) con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso (...); incrementa(ndo) el uso (...) de la información existente (...) incluyendo la lectura permanente de los indicadores cualitativos y cuantitativos establecidos para el seguimiento de la marcha del proyecto pedagógico institucional”<sup>35</sup>

En definitiva, con esto se buscó una escuela nueva “dinámica y flexible, atenta a los cambios y demandas de la sociedad”<sup>36</sup>, una escuela como

---

<sup>34</sup>.Revista *Mensajes Educativos*, Año 1 n°1, diciembre de 1997. pp. 6-7 (Entrevista al Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba) (El subrayado es nuestro).

<sup>35</sup>.*Cuadernillos para la transformación n°2: Apuntes para revisar la organización institucional*, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Septiembre de 1996. (El subrayado es mío)

<sup>36</sup>. Revista *Zona Educativa*, Año 2 n°11, p.32

espacio de trabajo de equipos, con autonomía<sup>37</sup>, en la que cabía un docente (en términos de Castel<sup>38</sup>) no alienado, con capacidad de decidir, con distintos tipos de conocimiento; es decir, polivalente, más profesional, que supiera gestionar, solucionar problemas y enseñar estas competencias de utilidad en el mundo laboral a sus alumnos. Sin embargo estos cambios exigían una flexibilidad y una movilidad a las que, según el gobierno nacional, el sector docente no estaba acostumbrado. Según la Ministra S.Decibe era "(...) un imperativo ético revisar las regulaciones laborales, acordando cambiar algunas que ya son injustificables socialmente e insostenibles en comparación con los derechos de otros trabajadores". En otras páginas, continuando con los argumentos de Decibe, la revista planteaba la:

"(...) la escuela (...) necesita una nueva organización institucional, en la que sea posible flexibilizar los horarios y generar espacios institucionales (...)". Como así también la existencia de nuevas normas del régimen laboral "Premia(ndo) la capacitación profesional, el desempeño, las habilidades(...)"<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup>. Para ver la idea de escuela que subyace en la reforma Cfr. Revista *Zona Educativa*, Año 2 n°11, imágenes de tapa y p.28

<sup>38</sup>. Cfr CASTEL R., *La Metamorfosis de la cuestión social. Una Crónica del salariado*, Paidós, Bs.As., 1997

<sup>39</sup>. Revista *Zona Educativa*, Año 2 n°19, p.3,25,27 (El subrayado es nuestro)

En otras palabras, tal como lo plantea Tiramonti<sup>40</sup>, el discurso oficial apuntaba a modernizar la educación formando para la competitividad en miras de aprovechar la globalización, lo que implicaba la "profesionalización" del docente para mejorar la calidad educativa. En términos de Gindín, Rodríguez y Soul, con el empleo de la categoría 'profesional' al aludir al docente se intenta ganarlo para su causa<sup>41</sup> con la intención de lograr una "empresa/institución educativa integrada". Inclusive, según Torres y Schugurensky, varios sindicatos del sector se hicieron eco de ello al adoptar una estrategia que dieron en llamar "Nuevo realismo"<sup>42</sup>. Paradójica y paralelamente, según Grassi y otros, dicha "profesionalización docente" tendió a colocar al docente en una situación similar a la del resto de los trabajadores. Es decir, ya no como sujeto de derecho sino como una entidad pasible de desregulación.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup>.TIRAMONTI G., "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". En NOVARO M. y PALERMO V. (comp.) *La historia reciente: Argentina en democracia*, Edhasa, Bs.As.,2004

<sup>41</sup>.GINDIN J., RODRÍGUEZ G. y SOUL J., "Políticas de organización gremial en Rosario. Apuntes sobre las experiencias docentes y mercantiles", *Congreso de la ASET Expresiones, intereses y estrategias en los conflictos sociales y sindicales*. (S/D)

<sup>42</sup>. Este es una estrategia que, basada en la aceptación de las dificultades que tiene la acción sindical en el marco de políticas descentralizadoras y de creciente flexibilización laboral, intenta retener a sus miembros por medio del ofrecimiento de otros servicios y luchando, de otro modo, para liderar el debate educativo, recuperar el status profesional y la imagen pública de los docentes y llevando a cabo una campaña basada en una profesionalización docente para enfrentar las presiones del mercado y del gobierno.TORRES C. y SCHUGURENSKY D. , "El rol de los sindicatos docentes, el estado y la sociedad en la reforma educativa" En *Boletín N°2 del proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*, FLACSO, Bs.,As., 1998

<sup>43</sup>. Varios discursos apuntando a la necesidad de derogar ciertas partes de los estatutos docentes que regulaban las condiciones de trabajo del magisterio, daban cuenta de ello. Cfr. GRASSI E., HINTZE S. Y NEUFELD M, op. cit



Conforme a lo anterior es que aquí se plantea que, de algún modo, la reforma educativa provincial y nacional de la década del '90 estuvo inspirada en la "autonomación" del onhismo aplicado a otros sectores del mundo del trabajo; autonomación vinculada estrechamente a la necesidad de una "flexibilidad interna funcional" en cada institución educativa. De ahí la insistencia en la "flexibilidad de horarios" de los docentes para participar en proyectos de equipo y para capacitarse, "flexibilidad para convertirse en trabajadores polivalentes/multifuncionales", "flexibilidad en el uso el espacio áulico", "flexibilización" del régimen laboral docente. Una flexibilidad que fue incorporada por aquellos docentes que veían con miedo la exclusión del mercado laboral en tiempos de crisis o por quienes vieron en ella una manera de ingresar al sistema educativo (en especial en ámbitos privados) e ir ganando espacio en las unidades educativas; una flexibilidad resistida por otros a veces de forma encubierta y en otras ocasiones públicamente.

3- Reflexiones finales: Discurso oficial y la recepción de las bases docentes. Una aproximación al malestar (conflictividad latente) de la docencia cordobesa

Este apartado final lejos de ser un análisis profundo de la conflictividad de los educadores cordobeses, se constituye en una mera aproximación<sup>44</sup> a la recepción por parte de las bases de aquellos conceptos vertidos en las publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia en torno al nuevo perfil de educador y de organización escolar que requería la

---

<sup>44</sup>.Habida cuenta de que el trabajo con entrevistas a docentes y directivos del sector estatal y privado diversos niveles está en su fase inicial

transformación educativa. Para ello presentaremos fragmentos en donde se muestran las situaciones y el malestar experimentado por los docentes entrevistados frente a dichas interpelaciones con sentido prescriptivo. Asimismo, cabe aclarar que queda pendiente para trabajos posteriores, entre otros aspectos, la recepción que de ello hicieron las entidades gremiales, la valoración sobre si realmente se produjeron cambios en la organización del trabajo de los docentes cordobeses, y si fue factible que el gobierno avanzara en esa dirección a partir de la generalización del conflicto docente que tuvo lugar en los últimos años del gobierno de Carlos Menem (mediante la presencia de la Carpa Blanca).

Como se pudo observar, sin ser contradictorio se intentó interpelar a la sociedad y a los docentes sobre la necesidad de que la flexibilidad aplicada a trabajadores de otros sectores de la economía, fuera implementada en el sistema educativo colocando al educador en una posición que, de algún modo reconciliaba, la categoría de "trabajador" y de "profesional" mediante la *autonomación* onhista. Pero lejos de arraigar esta en las bases (sobre todo en los docentes de más antigüedad), para varios la profesionalización, la autonomía y el trabajo en equipo eran sólo una falacia. Para muchos el trabajo en equipo el trabajo no se dio o quedó circunscripto a una élite de docentes que junto a los directivos se encargaban de realizar el proyecto institucional, habiendo intereses en juego, y que luego fue bajado al resto de sus colegas; para otros sencillamente no era compatible con las consecuencias sociales del modelo que convertía a la sociedad en individualista.

En lo referido a la profesionalización, para los docentes fue tan sólo sinónimo de capacitación (lo que da cuenta de que no se hicieron eco de los discursos gubernamentales que incluían en dicho concepto la reflexión en la acción/investigación de la práctica docente, la autonomía). Entendida así, varios de los docentes entrevistados al aludir a los cursos de la red federal, expresaron que eran espacios coordinados por gente no capacitada en donde sólo se compartían experiencias luego capitalizadas por ellos para realizar sus propias elaboraciones, en donde no se aportaban elementos teóricos ni ayudaban a replantear las prácticas. Para otros, en nombre de la capacitación, muchos se tomaban largas licencias para sumar puntos. Otros sintieron que se les trataba de decir que nada de lo existente era válido. Sólo para unos pocos de los docentes entrevistados dicha capacitación significó un enriquecimiento personal, un repensar su quehacer y una ayuda para encarar la transformación. Así se manifestaron algunos al respecto:

"También los cursos (...) bajando líneas (...). Fue muy fuerte, porque fue un decir hasta acá nosotros hemos trabajado de esta manera pero todo eso no valió nada. Entonces hay que dar vuelta todo y tenemos que empezar de esta otra. No fue una sensación sino era algo que yo veía en la práctica. Para mí mi trabajo, los contenidos que yo daba (...) todo eso de pronto, dejó de tener valor (...)"<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup>. Entrevista realizada a Elisa. (ex docente de contabilidad y práctica contable) 11-7-06

**“Profesionalizarse a me parece que tendría salir de nosotros sin que nos exijan (...). (...) hay gente que se quedó y siguió trabajando y nunca hizo mucho (...). Es como injusto porque terminás teniendo las mismas horas cátedra, cobrando lo mismo (...). No es que uno pueda transmitir todo lo que aprende en el aula (...) pero te hace crecer el conocer. Hay que incentivar a la gente que estudie pero si entra en la competencia no va a dedicarse al aula como corresponde”<sup>46</sup>**

**Respecto a la autonomía escolar, para los docentes no fue tan real como se planteó desde el gobierno provincial y nacional, en tanto sostienen que finalmente se terminó digitando todo desde arriba (dirección-inspección), aunque todos coincidieron en que hubo autonomía escolar para realizar el proyecto curricular institucional, con consecuencias nefastas para el sistema educativo y para los alumnos que al intentar pasar de una institución a otra, de la misma especialidad, debieron rendir muchas equivalencias:**

**“ (...) Yo sí creo que autonomía hubo en el momento de decidir el proyecto (...). Sí hubo esto de llamar a los padres que (...) participaran en charlas. Pero a la hora de decidir decidieron las cúspides llámense directivos, representatntes legales. Y en los públicos sí hubo muchas reuniones (...). Ahí era la pelea entre los docentes para no perder y**

---

<sup>46</sup>. Entrevista realizada a Clara 25-7-06

seguir manteniendo el número de horas (...). Hasta tus propios colegas se convertían en tus enemigos"<sup>47</sup>

"Yo todavía no lo tengo internalizado eso de que la escuela fuera autónoma porque seguimos dependiendo en muchas cosas, hay normas que cumplir. Lo que pasó es que más que autonomía de la escuela cada escuela hizo su proyecto (...). En algunos aspectos la escuela puede haber hecho un lindo proyecto y salir adelante pero no es tan positivo en el sentido para los chicos cuando se cambian de un lado para el otro (...). No se cumplió eso de ir haciendo una evaluación de los proyectos y la posibilidad de ir modificando"<sup>48</sup>

Asimismo comprometerse con la idea de implementar una escuela autónoma con educadores preparados y trabajando en proyectos, de alguna manera también le implicaba al docente aceptar una flexibilidad para hacer uso de tiempo extra escolar sin recibir remuneración por ello, sobretodo en el caso de aquellos que veían amenazada su fuente laboral. Así lo planteaba una entrevistada:

"(...) la gente que tenía las materias en el tronco común: matemática, lengua (...) decía para qué me voy a preocupar; porque el acercarse al directivo te obliga a tener más horas de elaboración, de poner en

---

<sup>47</sup>. Entrevista realizada a Norma 20-7-06

<sup>48</sup>. Entrevista realizada a Clara 25-7-06

**blanco, de hacer encuestas (...). Y es tiempo que a lo mejor le quitabas a tu familia para el colegio”**

Pese a la conflictividad y al malestar que se vivió al interior de la mayoría de las instituciones educativas en torno a la implementación de esas ideas ejes a las que apuntaba el discurso oficial, esas interpelaciones sí tuvieron eco sobre todo entre aquellos docentes recién egresados de ámbitos universitarios cuya formación pedagógica estaba nutrida de esas ideas y que de pronto se vieron ingresando al sistema y siendo protagonistas de la transformación. También entre aquellos educadores más jóvenes con título terciario que pese a no tener esa formación, se entusiasmaron con la idea de un docente y una escuela más autónoma e hicieron lo que estuvo a su alcance para adaptarse a los cambios planteados por la reforma. Cabe aclarar que pese a la resistencia inicial de la docencia en general, la mayoría de los entrevistados dijo percibir entre sus colegas una actitud más de resignación y adaptación a los cambios que de exteriorización del conflicto a través de medidas de protesta, sobre todo en el sector privado. Un ejemplo de ello son los siguientes fragmentos:

**“Creo que la gente (...)estaba consensuando esto de decir: algún cambio hay que hacer, esto no va más. Y como que hubo buena voluntad en los docentes para acomodarse al cambio y ponerse en marcha”<sup>49</sup>**

**“Sí cambió algo en la escuela (...) . No seguía siendo la escuela tradicional con las horitas (...) sino que había momentos en que la escuela se tenía que abrir, al salir las chicas afuera (...), el tener un invernadero, el hacer estudios de campo, al salir a hacer otro tipo de trabajo. Es como que allí cambió la escuela. Fue una época de replantearse (...). Te digo, no cambió demasiado la práctica pero sí de replanteo (...). Yo cuando empecé a ser docente en ocho clases daba la unidad 1 (...) y después con toda esta cuestión del cambio yo dejé de ser la protagonista del aula y empezaron a ser las alumnas. A lo mejor me llevaba 12 clases pero las hacía trabajar más a las chicas”<sup>50</sup>**

---

<sup>49</sup>. Entrevista a Norma, 20-7-06

<sup>50</sup>. Entrevista a Clara, 25-7-06 (el subrayado es mío)

Asimismo, cabe señalar que si hubo algún avance en la modificación de la organización del trabajo docente en las instituciones, esta fue más fruto de las presiones ejercidas desde arriba por inspecciones que acataron esos principios que por propio convencimiento de las bases que trataban de cumplir a los 'ponchazos' o 'sólo en los papeles' con los requerimientos. Muchos entrevistados plantearon que "puertas adentro" los docentes continuaron con sus viejas prácticas convencidos muchos de que "el viejo sistema era mejor que el nuevo" y en otros casos de que la reforma "era lo mismo de antes pero con otro nombre".

De hecho, el gobierno nacional en sus "Cuadernillos para la transformación" advertía sobre el posible 'falseamiento de la transformación educativa' apelando a la construcción de nuevas prácticas docentes:

"Uno de los efectos comunes que se ha registrado (...) es que sólo se modifiquen 'las palabras' y no se construyan nuevas prácticas. De este modo pueden cambiar los términos o la distribución de rubros de la planificación y no modificarse la realidad de las aulas; también puede elaborarse un bonito proyecto institucional para que lo lea el supervisor y no repensarse la organización escolar. Tal vez el primer obstáculo (...) es este 'falseamiento' de la transformación educativa"<sup>51</sup>

**Conforme a todo lo expuesto hasta aquí y a modo de reflexión final, si tuviéramos que hacer un balance de la ecuación: discursos del gobierno nacional y provincial en torno a la reforma educativa-recepción de las bases cordobesas podríamos 'arriesgarnos' a decir, sin tener aún la evidencia empírica suficiente (en materia de entrevistas) aunque ya se visualice una tendencia, que dichas interpelaciones dividieron a la docencia entre tres sectores: \*quienes aceptaron y aplicaron por convencimiento las ideas rectoras de la reforma \*quienes se adaptaron a ellas por necesidad de mantener o acceder a la fuente laboral (aunque no siempre logrando cumplir las expectativas oficiales) y \*quienes resistieron de una manera encubierta: apelando a las licencias por estudio o por enfermedad, reproduciendo en el aula viejas prácticas "a puerta cerrada" aparentando en los papeles cumplir con los requerimientos, o simplemente no participando en la elaboración de los proyectos institucionales. La**

---

<sup>51</sup>.Cuadernillos para la transformación. Hacia la Escuela de la ley 24.195. Nueva Escuela.Nº1. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa de la Nación. Septiembre de 1996

discusión dividió las aguas al interior de las instituciones generando malestar entre grupos de docentes.

Hoy de cara a una nueva reforma educativa nacional y sin haber arraigado aún los principios rectores de la transformación iniciada en la Córdoba a mediados de los '90, la discusión sobre la necesidad de un cambio en el papel del educador y en la organización de su trabajo hacia una flexibilidad (al estilo de la autonomía onhista) continúa vigente en la docencia cordobesa sin que esa lucha simbólica por imponer uno u otro sentido arroje un resultado definitivo. En síntesis, la reforma educativa en Córdoba ha sido cumplimentada 'en teoría y en los papeles'; sin embargo las prácticas docentes pareciera no haberse modificado sustancialmente en esa dirección.

#### **Fuentes oficiales y pedagógicas consultadas:**

- Revista del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación *Zona Educativa*, Buenos Aires,(1996-1999)
- Revista *Zona Educativa* (para directivos), Buenos Aires, (1996-1999)
- Cuadernillos para la transformación. Hacia la Escuela de la ley 24.195. Nueva Escuela.* Secretaría de Programación y Evaluación Educativa de la Nación. Septiembre de 1996 (enviados a las escuelas)
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos n° 24.049/91
- Ley Federal de Educación n°24.195/93
- Pacto Federal Educativo de 1994
- Documentos sobre acuerdos logrados en 1993 en el marco del Consejo Federal de Educación . En *www.me.gov.ar*
- Ley de Transformación Cualitativa del sistema educativo Provincial (n°8525/95)
- Revista del Ministerio de Educación y Cultura de la *Mensajes Educativos*, Córdoba, (1997)



- Módulo 1 al 4 del curso “Modelos Institucionales y roles docentes en la transformación”. Red Federal y Formación Docente Continua. Dirección de Planificación y Estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de Córdoba. 1996
- La Capacitación en el marco de la transformación educativa. Dirección de Planificación y Estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba. Red Federal de Formación Continua, Córdoba, 1997
- CARR W., *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Díada, Sevilla, 1993.
- DAVINI M. C., “Poder, Control y autonomía en el trabajo docente”, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, 1995
- ELLIOT J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid, 1993
- PSAILLAS M A. y FURLÁN A., “El docente investigador de sus propias prácticas” En *Revista Argentina de Educación.*, AGCE Año n°VII n°12, Buenos Aires, 1988.
- SALINAS FERNÁNDEZ D., “Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio”. En *Cuadernos de Pedagogía 226*, Fontalba, Barcelona, 1994.
- SCHON D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992. WITTROCK M., *La investigación de la enseñanza I, II, III*, Paidós, Barcelona, 1989.
- ZEICHNER y KENNETH M., “El maestro como profesional reflexivo” en *Cuadernos de Pedagogía 220. Monográfico el profesorado*, Fontalba, Barcelona, 1993.

## **Fuentes orales empleadas**

- Entrevista realizada a Elisa (docente de nivel medio del Interior de la Provincia. Ámbito público. Ex profesora de contabilidad y práctica contable)
- Entrevista realizada a Norma (docente de nivel medio y terciario, de ámbito privado confesional y laico y de ámbito público. Profesora de francés)
- Entrevista realizada a Clara (docente de nivel medio del ámbito privado-confesional, profesora de historia).
- Entrevista realizada a Teresa (docente de nivel primario del ámbito público)
- Entrevista realizada a Beatriz (docente del ámbito público. Profesora de asignatura de la Formación General Básica)
- Entrevista realizada a Mercedes (docente de nivel terciario y secundario en el ámbito público y privado. Cargo docente y directivo).