

***Una política para la racionalización
de la formación de docentes
en la Provincia de Buenos Aires
¿o estrategia para la supervivencia institucional? ¹***

María Rosa Misuraca *

Presentación

Este trabajo se propone hacer un aporte a la caracterización de la política de acreditación adoptada para las instituciones superiores no universitarias de formación de docentes en la provincia de Buenos Aires a través del análisis de una medida concreta: la obligación de elaborar y someter a aprobación un proyecto educativo institucional (PEI), como requisito para la acreditación institucional.

El estudio se realiza desde una concepción político-educacional crítica, que implica la reflexión tanto sobre el proyecto político educativo -en particular sobre sus presupuestos ideológicos- como sobre las consecuencias de su aplicación en la realidad concreta.

La influencia de las recomendaciones de los organismos internacionales identificada en la normativa nacional y provincial permitió reconocer el carácter “racionalizador” de la política que guió la transformación educativa de los '90. Como parte del reordenamiento de la oferta de formación, se inscribió en la llamada política de descentrali-

* Magíster en Política y Gestión de la Educación. Docente e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.

Correspondencia: E-mail: miscap@interar.com.ar

zación, que adoptó características particulares en las reformas de los '90 en nuestro país: la transferencia de responsabilidades financieras y académicas hacia las jurisdicciones y hacia las instituciones fue acompañada con la recentralización -a través de renovados mecanismos de control- de aspectos cruciales para el desarrollo educativo.

El artículo pretende sistematizar algunos efectos de esta política en los casos estudiados², tanto desde el punto de vista de la estrategia político organizativa que se utiliza para la transformación del sistema formador, como de las respuestas de los docentes a la situación generada en las instituciones formadoras. En este punto se señalan relaciones entre los aspectos de macro y micropolítica que pretenden describir y explicar el carácter de las políticas dirigidas a la formación de docentes y los procesos a que dieron lugar.

La acreditación en la nación y en la provincia

La política educacional adoptada para la reformulación y acreditación de las instituciones de formación de docentes (IFD) en la provincia de Buenos Aires, como parte inescindible de la “transformación” estructural del sistema educativo, se llevó adelante en el marco de las políticas de Nueva Derecha. Podemos reconocer su vertiente neoliberal, en los objetivos de racionalización económica y de redimensionamiento de la oferta de formación y neoconservadora, en la búsqueda del disciplinamiento necesario para ese logro.

La llamada política de “descentralización” que, como parte de la reestructuración del Estado, caracterizó las reformas educativas de casi toda América Latina, comenzó con la transferencia de responsabilidades financieras y académicas desde la Nación hacia las provincias³. Fue acompañada con la recentralización de mecanismos de control por parte del Estado nacional, que comprometió a las provincias -a través

de la firma de pactos y/o resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)⁴ y se reservó la atribución de evaluar y acreditar a las instituciones sobre la base de lineamientos centralmente establecidos.

La resolución 36/94 del CFCyE estableció los criterios para la acreditación de los establecimientos oficiales y privados en las Redes locales de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) fijando en primer lugar el criterio a) “la calidad y factibilidad del Proyecto Pedagógico Institucional”⁵. También se fijó centralmente, en la misma resolución y en otras posteriores, el establecimiento de plazos para el cumplimiento de la acreditación y para la caducidad de los títulos que emitían los establecimientos. Esos plazos, que pautaban cada una de las etapas del PEI, y el propio uso previsto por el Ministerio (acreditación, reconversión o cierre de instituciones) son algunas muestras de los nuevos controles centrales.

La acreditación de los IFD ante la RFFDC se fundamentó -desde la nación- con argumentos de “mejora de la calidad y equidad de la formación de docentes, actualización de la organización institucional y académica y adecuación de la oferta a las demandas del sistema educativo” (Res. N° 63/97 CFCyE) en el marco del discurso “descentralizador”.

Sin embargo, el CFCyE, sobre la base del refrendo a los documentos elaborados por el Ministerio nacional, es decir, por la vía parlamentaria (Offe, 1990) que elude las instancias representativas del sistema democrático y/o de consulta a los distintos sectores sociales, fijó criterios y parámetros para la acreditación de las instituciones que condicionaron fuertemente, a nuestro entender, la posibilidad de concretar las promesas del discurso descentralizador: autonomía, participación y profesionalización para elevar la calidad de la educación.

Es así como la aprobación del PEI en los plazos establecidos -sujeta al control y a la evaluación centralizados- constituyó un requi-

sito para la acreditación, cierre o reconversión de las instituciones formadoras de docentes⁶.

El modelo político institucional que se configura remite a un Estado nacional que establece la política de acreditación para las instituciones provinciales y compromete a las jurisdicciones en su ejecución. Éstas emprenden -con diferentes niveles de adhesión- la política nacional, depositando, a su vez, en las instituciones formadoras la responsabilidad por su supervivencia. Y los docentes de esas instituciones pasan a ser meros ejecutores de procesos instalados desde afuera, condicionantes de su presente y futuro.

El análisis de la normativa nacional y provincial dirigida a pautar la elaboración del PEI muestra algunas diferencias que resultan exponentes de los estilos político-normativos de ambas jurisdicciones, según los cuales -y en un esfuerzo de síntesis- podemos afirmar que, por un lado, la nación convoca a la “concertación” de las iniciativas del Poder Ejecutivo Nacional, condicionando a las provincias a través de la firma de diversos pactos (Pacto Federal Fiscal/92, Pacto para el empleo, la producción y el crecimiento/93 y Pacto Federal Educativo/94). Esta fue una estrategia para imponer nuevas reglas de juego para la distribución de los recursos fiscales. Todos los pactos contenían cláusulas por las cuales el Estado nacional podía sancionar a las provincias con la suspensión de las remesas acordadas, en caso de incumplimiento de los compromisos asumidos.

La Provincia de Buenos Aires, por otro lado, se convierte en agencia ejecutora de la política nacional. Desde enfoques tecnicistas, caracterizados por requerimientos de información cuantificable sobre procesos y resultados institucionales, establece un estilo de control más cercano y directo sobre las instituciones para lograr el ajuste, sin atenuantes, a los criterios y parámetros establecidos por la nación.

Para los institutos transferidos -ex nacionales- se incorporaba, en el mismo proceso, la obligación de responder a exigencias burocrá-

ticas y nuevas reglamentaciones originadas en el cambio de dependencia político-administrativa, lo que agregaba un grado de complejidad mayor a la situación generada por estas medidas de política.

El PEI en la provincia de Buenos Aires apareció como una propuesta de autonomización formulada “desde arriba” en la que subyace el supuesto de que hay posibilidades de establecer autonomía por decisión gubernamental a pesar de que, contradictoriamente, se condicionaba la supervivencia institucional a los resultados de su aprobación.

Al respecto, la producción teórica del análisis institucional plantea que en la tendencia a instituir u oficializar en las prácticas institucionales, elementos ya vigentes en forma espontánea u organizada desde las bases, se produce la “burocratización” y tergiversación de los procesos. Es decir que los mecanismos de imposición contribuirían a la pérdida del potencial transformador originario de los proyectos, formalizándose una práctica signada por la obediencia y, por lo tanto, enajenada para quienes la practican.

Sin embargo, como objeto propio de las ciencias de la educación, el PEI posee los dos aspectos señalados por Gimeno Sacristán (1978), el de ser una práctica “reproductora de estados culturales conseguidos” y también “innovadora de la cultura”. En nuestra investigación hemos presentado evidencias de que el PEI en los IFD puede ser entendido con esas dos potencialidades, por un lado, los intentos de reproducción de las relaciones hegemónicas y de imposición del proyecto político educativo en el nivel institucional, pero también su contracara, la posibilidad de respuesta institucional generadora de procesos -desde las bases- autónomos, tendientes a superar la situación impuesta.

La política de acreditación a través del PEI en la provincia de Buenos Aires es analizada, desde los propósitos oficiales -implícitos y explícitos-⁷ pero, fundamentalmente, a partir de la dimensión cultural de los IFD. Es decir, desde la interacción entre las normas que estable-

cieron las transformaciones organizacionales -expresión del proyecto político- y la realidad institucional relatada por los *protagonistas*.

Transferencia y gobernabilidad

La política que se inició con la transferencia de los IFD a las provincias y que culminó con su reformulación y acreditación a través de la elaboración del PEI, fue justificada por el gobierno nacional con argumentos de búsqueda de la eficiencia a través de una gestión local más cercana a los interesados y, como consecuencia, la desburocratización de esos niveles del sistema. La producción teórico-crítica sobre descentralización educativa advierte sobre el balance necesario entre la legitimación compensatoria, que intenta el Estado nacional a través de la descentralización y los riesgos de la pérdida de control central.

A estas preocupaciones generales y comunes a distintos sistemas educativos, nosotros podríamos agregar otra específica, relacionada con la unidad necesaria de un sistema de formación de docentes provincializado, en el contexto de fuertes desigualdades económicas, organizativas y socio-culturales entre y en el interior de cada “nuevo centro”.

La Nación, como parte de una estrategia de reducción de la oferta de formación, orientada a la restricción del gasto público, parece haber dejado a los IFD librados a los estilos político-organizativos propios de la jurisdicción provincial⁸. Sin embargo, el riesgo de pérdida de control central que ello podía generar fue contrapesado por las competencias que se reservó el MCyE en la transferencia y por el carácter que adquirieron ese organismo y el CFCyE, a partir de la Ley Federal. Pronko y Vior (1999) caracterizan el modo de funcionamiento del CFCyE como una forma de reconcentración de poder en las instancias ejecutivas del gobierno nacional. Este Consejo de ejecutivos provinciales, por otro lado, se constituye en un espacio que refrenda las decisiones del ejecu-

tivo nacional, mecanismo que, al tiempo de fortalecer la centralización, contribuye a la “transmigración” del poder de los cuerpos representativos hacia las instancias unipersonales.

En ese proceso, tanto el CFCyE como las instituciones son llamados a “concertar”⁹ aquello que ha sido definido a priori, incluyendo los resultados esperables.

Es decir que en el equilibrio entre legitimación y control central, el Estado nacional habría *recuperado* -por medio de la política de acreditación de los IFD- el poder de regulación *cedido* a través de la transferencia.

El análisis de la información empírica revela que las instituciones debieron asumir conflictos organizativos y laborales, generados por la reestructuración institucional y curricular, tales como la reasignación de cargos y funciones o la cesantía de los docentes. Así, la posibilidad de decidir en el nivel provincial y en el de los directivos de los institutos puede caracterizarse como una “pseudo-delegación de poder” ya que la nación delegó a la provincia, y ésta a los IFD, todo aquello relacionado con la *gestión de los conflictos* producidos por la reestructuración del sistema formador y sus consecuencias laborales y logró asegurar la gobernabilidad, entendida como la capacidad política de gobernar que deriva de la relación de legitimidad entre el Estado, su gobierno y la sociedad.

Para la *gestión de los conflictos* se apeló desde la normativa a concepciones gerencialistas de la dirección, que son las que contribuyen a consolidar estructuras organizativas verticales y jerárquicas, funcionales con la necesidad de trasladar responsabilidades de Nación a provincia y desde ésta a los directivos.

La provincia “tradujo” o -en palabras de la funcionaria provincial responsable del programa de acreditación de los institutos- “*desmenzó*” los criterios nacionales para hacerlos inteligibles para los institutos. En esa “traducción”, tendiente a asegurar la ejecución de los

compromisos asumidos en el CFCyE, sobrecargó con requerimientos de todo tipo a las instituciones.

En esta investigación se hizo evidente que la provincia conocía la experiencia y el funcionamiento de los IFD “*históricos*” pero no ocurría lo mismo respecto de la situación institucional de los transferidos. Es decir, carecía del diagnóstico necesario para apoyar y orientar el proceso de reestructuración en los IFD afectados por el cambio de jurisdicción, que fueron los que debieron realizar una mayor adaptación organizativa.

Los datos empíricos analizados dan cuenta de que las instituciones transferidas provenían de administraciones *centrales pero no centralizadoras*. Es decir que la dependencia de los IFD de la jurisdicción nacional habría conformado y sostenido en el pasado estilos caracterizados por menores regulaciones y/u otorgado márgenes de funcionamiento más dinámico y autónomo, reconocidos como “*de mayor libertad*”. La provincia imprimió a los institutos ex-nacionales su impronta burocrático-administrativa caracterizada por los docentes como de “*rigidez, mayor sujeción a la normativa, mayores demandas de información con plazos perentorios*”, afectando sensiblemente el desempeño cotidiano en el complejo proceso de reformulación institucional.

Un aspecto de la burocratización que se instala con la transferencia es el carácter que adquirió la supervisión bajo jurisdicción provincial. Pasó a estar signada por el abandono de las funciones de acompañamiento pedagógico y por la intensificación de los controles administrativo, curricular y financiero.

Es así que el PEI, en los institutos transferidos a la Provincia de Buenos Aires, aparece como el contraejemplo de las promesas de desburocratización que acompañaron la transferencia.

Esto contribuye a desmitificar las promesas oficiales sobre la transferencia, que asociaban la descentralización con mayor autonomía de las instituciones. Por el contrario, con la nueva dependencia

provincial, los docentes y las instituciones transferidas han visto incrementar los controles y perder los márgenes de autonomía que reconocían tener cuando dependían de la Nación.

Esta situación en el pasado habría dado lugar a la existencia de *proyectos institucionales*, que no fueron reconocidos como antecedentes significativos por la normativa que reguló el PEI sino como una formalidad en el proceso¹⁰. Desde nuestra perspectiva, la conducción provincial debió haber conocido y reconocido la *“historia previa”* de los IFD transferidos y considerarlos a la hora de su reformulación. Este reconocimiento hubiera aportado la posibilidad de *“historizar”* los procesos que se comenzaban a desarrollar, poniendo en cuestión el pasado y el presente institucional para decidir el futuro.

A pesar de que los docentes aseguran que *“siempre hubo proyecto institucional antes de esto”*, la propuesta oficial pretende actuar en el vacío histórico de las prácticas sociales e institucionales aplicando un modelo único y pre-concebido, sin consideración por las condiciones preexistentes. La permanencia de *“aquel”* proyecto, caracterizado por los docentes en forma difusa como *“acuerdos para planificar”*, *“peis implícitos”* (o al menos, segmentos del mismo) coexistiendo con el exigido, permite suponer que existe un *“derroche”* de energía institucional ya que los docentes deben desdoblarse sus esfuerzos entre estos dos *“proyectos”*, afectando sus condiciones de trabajo. O bien deben concentrarse en realizar una tarea acorde con los parámetros oficiales y abandonar los acuerdos compartidos.

Otra característica, consecuencia de la anterior, es cierto desentendimiento -por parte de la conducción provincial- respecto de los procesos llevados adelante en los IFD transferidos. Este elemento permite interpretar el *“desajuste”* entre lo que la política de acreditación intentaba instalar y las posibilidades de respuesta institucional.

El saber experto de los cuerpos técnicos con responsabilidades en las reformas, caracterizado por Cano (1996) con *“un muy débil gra-*

do de contemporización con la incertidumbre y con la coexistencia de verdades contradictorias o, incluso, mutuamente excluyentes”, permite identificar la funcionalidad del silencio sobre la historia institucional previa a la transformación con el carácter de la política adoptada. Sin embargo, ese desconocimiento no es reconocido como problema porque es funcional respecto de las *pretensiones fundacionales*.

Los efectos del control evaluador

El proceso de acreditación fue anunciado, por la nación y por la provincia, como la instalación de una *cultura de la evaluación*. Sin embargo, la evaluación y la acreditación de estas instituciones se han basado en parámetros que establecían la adecuación o el alejamiento del PEI respecto de los criterios del documento Serie A – N° 14. Desde una perspectiva monorreferencial, los instrumentos utilizados para esos fines se presentan con apariencia de rigurosidad científica. En un ejercicio de racionalidad técnica que permite dejar fuera del debate los objetivos políticos de la transformación, obliga a los docentes a aceptar la definición externa de las metas a alcanzar reservándose, al mismo tiempo, el control de las acciones institucionales.

La autoevaluación como una instancia reflexiva acerca de las metas, los procesos y el futuro institucional constituye -desde una concepción crítica- un elemento insoslayable de todo proyecto educativo. Sin embargo, la orientación brindada por las autoridades provinciales a los IFD para efectuar la autoevaluación es entendida como una “*hoja de ruta*”, que permite la contrastación con los criterios oficiales. En el marco de las nuevas relaciones de la provincia con la nación, esta indicación parece estar revestida por una actitud defensiva de la provincia ante la eventual calificación nacional.

En efecto, el apoyo provincial a las instituciones para que se autoevalúen no estuvo orientado a promover procesos de concientización

y comprensión de las falencias o dificultades sino a obtener herramientas capaces de enfrentar “la otra” evaluación, es decir, la nacional.

Los efectos de los controles instalados por el proceso de acreditación dieron lugar a expresiones de inestabilidad institucional, interpretada a partir de aspectos tales como el carácter “secreto” del PEI en las instituciones públicas por temor a que su difusión permitiera el “plagio” por parte de instituciones análogas -visualizadas como competidoras- y, en consecuencia, la prohibición del acceso a la información contenida en el proyecto “*hasta que la institución acredite*”; la fragmentación del trabajo entre los docentes para cumplir con los requisitos, sin acceder a la idea del conjunto o a la totalidad del proyecto; estrategias de cohesión defensiva intrainstitucional; aislamiento interinstitucional, entre otros.

En este sentido el PEI ha funcionado como una forma de control explícito por parte de las jurisdicciones provincial y nacional, en la que ha primado el pedido de información a las instituciones y la inspección panóptica. Pero también ha instalado el autocontrol y la autocensura de los involucrados.

Popkewitz (1994) considera que junto con la creación de nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales y las prácticas de los profesores existen formas de regulación social contenidas en las categorías de las reformas. La “acreditación” se constituye en una categoría central de la transformación de la formación de docentes y, el PEI, en una tecnología para el control de las prácticas ya que el éxito del trabajo colectivo es medido en términos de “lograr la acreditación”, sin considerar otros aspectos significativos tales como el sentido que la institución asigna a la formación de docentes, su finalidad y la posibilidad de promoción de procesos reflexivos, cuestionadores de metas y resultados.

La evaluación, en lugar de actuar como evidencia de la responsabilidad que confiere la autonomía, se ha instalado como una de las

herramientas para disciplinar a las instituciones y para justificar el eventual achicamiento de la oferta.

Desde esta concepción, la evaluación, entraría en una “relación competitiva con las premisas básicas de la descentralización, en el sentido de que su fin último es ‘hacer valer’ las normas del ámbito nacional para el funcionamiento de escuelas, alumnos, profesores” (Weiler, 1996: 228). En lugar de posibilitar la reconstrucción creativa del proyecto de la institución y un verdadero apoyo a la toma de decisiones autónomas, asume el papel racionalizador de la política dirigida a los IFD, porque otorgaría legitimidad al proyecto político a partir de las connotaciones propias del rigor científico, independientemente de los resultados.

“La descentralización, como la evaluación están relacionadas con el ejercicio del poder y siempre existe la posibilidad de que el poder, al que por una parte renuncia la descentralización, lo pueda recuperar la evaluación por otra” (*ibidem*: 230).

En los requerimientos oficiales hacia los IFD redundaba la referencia a la adecuación o coherencia del PEI con lo que “debería ser” según el único referente establecido desde fuera de los institutos. Este modelo de PEI pretende ser verificado en la presentación del proyecto ante las Unidades Provinciales de Evaluación, con alguna instancia de revisión -en los *ítems* especificados- hasta que se identifique con lo esperado¹¹. La otra alternativa posible es la reconversión o el cierre de la institución, poniendo en juego (y en riesgo) precisamente una de las condiciones señaladas como imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía democrática, que es la seguridad material.

El sistema no contempla instancias de participación de las instituciones evaluadas en este proceso, ni de apelación a los dictámenes desfavorables. Es decir, si un IFD considera que ha existido alguna

diferencia de interpretación sobre el cumplimiento de determinado parámetro o algún inconveniente en el proceso de evaluación, no puede acudir a ninguna instancia provincial o nacional para apelar el dictamen. De no cumplir con los requisitos, los IFD sólo pueden firmar el acta de compromiso y pasar a la siguiente instancia.

En cambio, sí se establece que el MCyE podrá implementar procedimientos de auditoría de las Unidades de Evaluación de la RFFDC, siempre para verificar los criterios acordados.

La amenaza de cierre de la fuente laboral, latente en todo el proceso y el clima desencadenado ante la dificultad de adecuar la realidad a lo exigido pueden obturar la posibilidad de que las instituciones revisen genuinamente su situación académica y organizacional y tener consecuencias a futuro, que será preciso investigar.

Efectivamente, tanto la Nación como la Provincia, han utilizado la evaluación y la acreditación institucional con el sentido que le asigna Foucault, como una “mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar”.

El diseño de esa herramienta fue realizado por los cuadros de especialistas cuyas decisiones esenciales condicionaron el posterior trabajo de los docentes. Ello es clara expresión de la separación entre concepción y ejecución, lo cual da cuenta de que, en los orígenes de la transformación del sistema de formación de docentes, parece estar presente un componente típico de la descualificación de los procesos de trabajo.

Hemos identificado un elemento que habría funcionado como ordenador de la actuación de los sujetos sobre la base de la incertidumbre. Nos referimos a la falta de definición del reiterado criterio de “calidad y factibilidad del PEI”. La explicitación de este criterio recién se produjo tres años después de lanzada la obligatoriedad de PEI, cuando se dictó la Res. 63/97. Durante ese tiempo se habría establecido el desafío de aprobar un “control de calidad y factibilidad” cuyas normas

no estaban aún definidas pero que serían las que permitirían acreditar oficialmente la institución.

Se instaló así, en las instituciones, una obligación indefinida, incierta y, en apariencia, despolitizada que, cuando hizo explícitos sus estándares y su carácter tecnocrático, desplegó la fuerza reguladora suficiente como para lograr el disciplinamiento de los responsables de la ejecución, a quienes sólo restaba lograr su cumplimiento.

La rendición de cuentas

Si nos preguntamos por los elementos que, en las condiciones vigentes, pueden haber incidido sobre la aceptación por parte de los docentes de los requerimientos impuestos, la respuesta debe buscarse en aspectos políticos estructurales relacionados con nuestra historia político institucional.

Retomando una de las definiciones teórico-conceptuales que ha guiado este trabajo, según la cual “la política educativa que se impone en un momento histórico determinado es la que los sectores dominantes son capaces de llevar a cabo en relación con el grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder” (Finkel, 1986), es posible analizar esa relación de poder.

Así, la política de transformación de los IFD actuó sobre el conjunto de la docencia en su condición de fuerza social, en gran parte disciplinada por el proceso de empobrecimiento del que fue objeto a lo largo de la década, en un escenario de desempleo y polarización social y económica.

Por otro lado, la política de acreditación se impuso en un sistema de frágil democracia política, que se puede caracterizar -tal como lo hace la dirigente sindical entrevistada- por el escaso grado de sindicalización de los docentes formadores de maestros.

En la caracterización de nuestros sistemas político-institucionales hemos destacado la falta de una cultura de “rendición de cuentas”. Los mecanismos para asumir la responsabilización de los poderes públicos y de la burocracia estatal frente a la sociedad constituyen uno de los requisitos para garantizar su legitimidad en los regímenes democráticos avanzados. Lo contrario, la ausencia de mecanismos capaces de controlar la legalidad y legitimidad de las acciones del Ejecutivo -por parte de otros organismos o instancias públicas- es un rasgo que caracteriza la relación del Estado con el sistema educativo en general y con su sistema formador de docentes, en particular.

En lugar de incrementar la democracia a través de la *accountability* de “arriba hacia abajo” se instala el paradigma de la rendición de cuentas para las instancias jerárquicas más bajas del sistema educativo. Los controles sobre las instituciones y los docentes aparecen en una relación inversa a la que realizan los poderes ejecutivos, nacional y provincial, sobre las políticas adoptadas y sus consecuencias.

La rendición que deben efectuar las instituciones es formulada con eufemismos tales como la “responsabilidad por los resultados”. Esa formulación encubre la medición de la eficiencia y la auditoría tecno-burocrática, a través del PEI. Luego de la experiencia de su elaboración, se habría instalado el paradigma de rendición de cuentas en los sujetos y en los IFD como rasgo antidemocrático de la política de acreditación.

El proyecto político y la autonomía institucional

Así como el proyecto político de Nueva Derecha instala un modelo único y predeterminado de relación entre el Estado y la sociedad, la política de acreditación evidencia la misma pretensión de “refundar” los IFD y a la formación de docentes, desconociendo los

condicionantes históricos. Una de las maneras para llevar adelante esta refundación ha sido la utilización discursiva de categorías provenientes del progresismo educativo, como fue la apelación a la autonomía.

Ya no resulta novedoso plantear que la autonomía de las instituciones públicas se debate en la contradicción entre el carácter heterónomo de su normativa, dependiente de la órbita estatal, y las demandas y promesas del discurso “autonomizador” proveniente de las políticas educativas, entre otros ámbitos. A partir de allí, parece necesario esclarecer el carácter político de la autonomización promovida durante la década de las reformas y considerar si se trata de una propuesta de libertad de elección entre opciones para la toma de decisiones o de un ejercicio de libertades que fortalezca la profesionalidad (Cantero-Celman, 2001). El papel del Estado, en este último caso, apuntaría a crear las condiciones para que se desarrollen “desde abajo” estructuras institucionales más democráticas e inclusivas.

En la propuesta de favorecer la autonomía institucional formulada en la política de acreditación hemos identificado la concepción “decisionista” del discurso oficial, en tanto entiende a la autonomía como la posibilidad de adoptar decisiones institucionales. Sin embargo, esa posibilidad se restringe a la capacidad de gestionar recursos concretos en una política determinada por organismos centrales.

La posibilidad de decisiones institucionales combinada con fuerte regulación y control no pueden ser entendidas haciendo abstracción del contexto político, ni de la práctica en la que se insertan. Esta autonomía “concedida” u “otorgada” pero fuertemente “regulada” o -en palabras de los docentes- “*puramente formal*”, en el marco de las políticas neoliberales de reestructuración del sistema, ha devenido en un condicionamiento sin precedentes para los IFD y desvirtuado un proceso que -en otras condiciones- podría haber resultado renovador.

En la transformación institucional, tal como es interpretada por los entrevistados, parece subyacer uno de los tres modelos de auto-

mía profesional del profesorado, definidos por Contreras (1997). Entre los modelos de *experto técnico, profesional reflexivo e intelectual crítico*, parece identificarse el primero de ellos. Este modelo, esquemáticamente, es caracterizado a partir del

“dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos, despolitización de la práctica, preocupación por la eficacia y la eficiencia en los logros, autonomía ilusoria: dependencia de directrices técnicas, insensibilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre” (p. 146).

Esta concepción de autonomía ilusoria “hace creer a los docentes que poseen dominio sobre su trabajo, cuando detrás se esconde la incapacidad de entender las claves políticas que lo sostienen” (ibídem:203). Una autonomía ilusoria, consistente con las regulaciones oficiales y alejada de la posibilidad de emancipación y conciencia crítica, limitada fundamentalmente por las condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo, parece ser el tipo impuesto y así es percibido por los docentes.

Efectivamente, los docentes y los directivos realizaron grandes esfuerzos para sistematizar información, elaborar propuestas y adecuar las condiciones institucionales a los requerimientos oficiales. Podríamos asegurar que la única compensación -que, por cierto, en las condiciones impuestas no resulta menor- ha sido la de obtener la evaluación satisfactoria para la acreditación oficial. Varios testimonios dan cuenta de que el PEI no sólo puso en juego la fuente laboral individual sino a la supervivencia institucional, su prestigio y tradición y que el accionar de los docentes respondió a la preocupación por “*salvar a la institución del cierre*”.

Además de los aspectos político-estructurales que habrían condicionado las respuestas de los sujetos frente a la imposición de la acreditación, se han identificado otros como el “*compromiso*” y cierta “*tra-*

dición de prestigio institucional". Estos aspectos, que los docentes identifican como característicos del instituto al que pertenecen, podrían ser considerados como los que permitieron la supervivencia "a pesar" de las limitaciones que las políticas impusieron.

El estudio de la información empírica permite asociar el "compromiso" con la idea de "pertenencia" institucional y con una situación laboral determinada, como es la de concentrar horas de trabajo en un mismo establecimiento. Esos docentes con pertenencia a la institución -que, en general, son quienes tienen mayor dedicación- habrían sido los que asumieron el compromiso con la misma. Esta constatación permite identificar un aspecto clave de la situación del trabajo del docente que puede favorecer sus condiciones profesionales y que no fue considerada al introducir el PEI como una tecnología *ad-hoc*.

Es necesario considerar que el desarrollo de procesos autónomos y la superación de las limitaciones que caracterizan a nuestros sistemas educativos aparecen enfrentados con la propuesta política de acreditación. Nos referimos a la importancia de formular una iniciativa político-institucional con un marco abierto a diversos resultados, que permita cuestionar aún la propia formación, discutir no sólo los medios sino, fundamentalmente, los fines y comprender los procesos y resultados que se producen.

Por el contrario, la subordinación de las prácticas a lo prescripto parece cobrar una importancia decisiva en el nivel simbólico. Esa impronta parece ser superior a la promesa de autonomía profesional y una cuestión sobre la cual los docentes perciben la imposibilidad de intervenir para modificar.

Hemos constatado, en cambio, que la pregunta ausente en la normativa que reguló la elaboración del PEI es la relativa al significado que la institución otorga a la formación de maestros. La prescripción condicionante y esta ausencia permiten inferir la falta de intención política de promover procesos reflexivos, críticos, autónomos, capaces

de permitir a los docentes asumir la responsabilidad del conocimiento de sus instituciones y de la finalidad, los procesos y resultados del trabajo que realizan.

En el análisis de la información empírica se ha destacado otro aspecto relacionado con el estudio de las normas en su contexto de aplicación. Se han puesto en evidencia cuáles son las posibilidades concretas de las instituciones formadoras para cumplir con lo pautado, en las condiciones materiales y simbólicas en que las medidas fueron, efectivamente, adoptadas: esas posibilidades se restringieron a dar la apariencia exigida a los procesos y productos institucionales. Por un lado, el discurso proponía un trabajo participativo, acotado a la perentoriedad por la acreditación y, por el otro, la única posibilidad de hacerlo efectivo era a partir de la sobrecarga laboral. Concurrir días extra, los sábados, hacer todo el trabajo “*a pulmón*” fue la característica que signó gran parte del proceso de elaboración del PEI.

La apelación a la “participación” prescripta en la normativa constituyó, así, una estrategia manipuladora que intentó dotar de legitimidad a esta política, al tiempo que promovió la intensificación del trabajo de los docentes.

La normativa planteaba la “participación efectiva de todos los miembros de la institución” y, en la práctica, esa participación quedó invalidada al no estar disponibles las condiciones materiales -tiempos, espacios, orientaciones y experiencia para el trabajo colectivo- que pudieran hacerla efectiva. Podemos decir que esas apelaciones discursivas han actuado como elemento táctico para la resignificación del campo simbólico y la imposición de la política.

El carácter del disciplinamiento

¿Podemos afirmar que esta política ha logrado un proceso de disciplinamiento de las instituciones ex-nacionales?

Los institutos respondieron utilizando el lenguaje oficial para denominar procesos y productos, cumplieron con cada uno de los requerimientos en las etapas previstas. Para ello recurrieron a mecanismos como la intensificación laboral, improvisación y fragmentación del trabajo -al distribuir y responsabilizar a los docentes por partes o fragmentos del PEI- que, en condiciones apropiadas debería haber sido expresión de responsabilidades colegiadas o compartidas.

La apelación a estos recursos ha sido el callejón “*sin salida*” en el que los introdujo el modelo político-normativo. Los docentes reconocen “*la poca seriedad de algunos datos presentados en el proyecto*” o lo inapropiado de algunos mecanismos pero, al mismo tiempo, admiten que no había otra alternativa.

Hasta aquí nos estamos refiriendo al llamado nivel superficial de la institución que abarca el orden estructural, formal, reconocido. En este nivel, y desde el punto de vista de los resultados, podría plantearse que efectivamente hubo disciplinamiento institucional.

Sin embargo, es preciso analizar el nivel profundo, ese otro nivel de relaciones que constituye la dimensión cultural de las organizaciones

“un nivel o esfera no racionalizada constituida (...) por una multiplicidad de modos no sujetos a regulación en tanto tales relaciones culturales resultan específicas de cada situación. Su naturaleza es mutable, fluida y no parece obedecer en principio a decisiones externas sino que emergen de la presencia simultánea de ciertos elementos y bajo ciertas condiciones”, lo que constituye la dimensión cultural de las organizaciones (Beltrán Llavador, 1998).

En este nivel se evidencia la utilización del mecanismo del “como si” de tipo consciente que, según los docentes, habría caracterizado la elaboración del PEI. Los planteos de los entrevistados acerca

de este mecanismo son explícitos y dan cuenta del carácter estratégico con que lo utilizan.

Retomando los conceptos de Sirvent (1994) podemos decir que lo que está en juego en la diferencia entre la participación real y la simbólica es “el poder institucional: la participación real implica modificaciones profundas en las estructuras de poder caracterizadas por la concentración de las decisiones en unos pocos” (p. 88). Esta noción de participación se asocia a la búsqueda de nuevos estilos de relación social. Podemos plantear que la participación real promovería nuevos estilos de relaciones institucionales, diferentes del orden jerárquico de autoridad. Sin embargo, el modo como se implementó la elaboración del PEI no habría promovido relaciones de cooperación.

La falta de condiciones materiales adecuadas, en el marco de la perentoriedad de los plazos impuestos, ha generado otra forma de trabajo institucional que ya no se caracterizaría por la participación de tipo simbólico o aparente, sino por la pseudoparticipación consciente.

Es así como en el nivel profundo, es posible inferir que el disciplinamiento habría sido sólo *parcial y aparente*. El carácter parcial puede ser atribuido al hecho de que las instituciones, enfrentadas a la demanda de resultados controlados y cuantitativos, han agudizado el uso de recursos que les permitieran cumplir con lo esperable, han aceptado, en parte, las nuevas condiciones que regularon lo formal, los plazos y los “moldes”. Pero, al mismo tiempo, han preservado -hasta donde les fue posible- los espacios institucionales y la fuente laboral.

Lo “aparente” del disciplinamiento parece ser un hecho ya que, en palabras de los docentes, debían disfrazar “*lo que siempre se hizo*” o “*dibujar un discurso y en la realidad hacer otra cosa*”. Así, es posible que los IFD muestren un PEI aceptable, estandarizable, que se adapte a lo requerido pero que no refleja la dimensión cultural, que es aquella que efectivamente decide la dinámica organizativa y le da un carácter distintivo respecto de las otras instituciones. Por lo tanto, la institución

se estaría rigiendo por lineamientos que son distintos de los explícitos en el formulario del PEI.

En la dicotomía entre la profesionalización o el pragmatismo en las prácticas de los docentes podemos afirmar que en los IFD se aprendió aquello que la profesionalización no es: la ejecución de acciones para cumplir con fragmentos o con partes de un todo, no decididas en forma autónoma, ni individual ni colectivamente, utilizando recursos capaces de responder a las exigencias y alcanzar las metas prescriptas. Este proceso estuvo guiado por la búsqueda de resolución de situaciones problemáticas planteadas por la política de transformación.

Es posible afirmar que, desde el comienzo de este proceso, los docentes han reconocido la intencionalidad de la estrategia política contenida en el PEI y han actuado, en consecuencia, para enfrentarla.

Esta situación puede haber dado lugar a que las normativas oficiales intensificaran los controles y las medidas punitivas. Pero también, a un efecto no esperado por la política neoliberal, como es que las instituciones reconozcan y exploren su capacidad organizativa e inicien el camino hacia la cohesión interna y la valoración de su potencial político-estratégico. Así se abriría, en torno a la formación de los docentes, la posibilidad de constituir un ámbito de debate sobre el proyecto de institución a que se aspira, donde los sujetos realicen un ejercicio democrático y democratizante en el que puedan reconocerse como parte del objeto que van a proyectar y ya no respondan a sus obligaciones por mandato de un Estado sancionador sino como exigencias de su compromiso social con la profesión.

La caracterización formulada hasta acá no pretende ser generalizable sino abrir la discusión sobre la complejidad de las reformas que se instalan “desde arriba” para confrontar con estrategias alternativas.

En este estudio se pone en evidencia de qué modo la acreditación constituyó un proceso de manipulación de la formación de los docentes y deja abierto el interrogante acerca de los efectos, a largo plazo, sobre las instituciones, los docentes y los futuros maestros. Tanto con el modo de enfocar el estudio, como con el alerta sobre el futuro queremos aportar al reconocimiento de los procesos vividos por las instituciones como consecuencia de las regulaciones estatales reglamentaristas, al cuestionamiento de la neutralidad que esta reforma pretendió instalar y a la recuperación de la discusión sobre el carácter político fundamental del objeto de su trabajo.

Resumen

Este trabajo se propone caracterizar la política de

acreditación adoptada para las instituciones de formación de docentes en la provincia de Buenos Aires a través del análisis de una medida concreta: la obligación de elaborar y someter a aprobación un proyecto educativo institucional como requisito para la acreditación institucional. En el artículo se sistematizan algunos efectos de esta política en los casos estudiados, tanto desde el punto de vista de la estrategia político organizativa que se utiliza para la transformación del sistema formador, como de las respuestas de los docentes a la situación generada en las instituciones formadoras. En este punto se señalan relaciones entre los aspectos de macro y micropolítica que pretenden describir y explicar el carácter de las políticas dirigidas a la formación de docentes y los procesos a que dieron lugar.

Palabras clave

Política Educativa; Formación Docente; Descentralización.

Abstract

This paper point to characterize the credit policy chosen for the institutions of teachers breeding in Buenos Aires province. The way is the analysis of one practical measure: the obligation to design an submit for approval of an educational project for the institution, as a requisite to get the credit.

In the paper he some results of this policy are analyzed for sampled case regarding the political and organizational strategies used for transforming the breeding system, as well as the teachers response to the environment in the breeding institutions. There the relations between macropolitical and micropolitical views are remarked, attempting to describe and explain the core of the policies in teachers breeding an the outcomes they originated.

In the paper he some results of this policy are analyzed for sampled case regarding the political and organizational strategies used for transforming the breeding system, as well as the teachers response to the environment in the breeding institutions. There the relations between macropolitical and micropolitical views are remarked, attempting to describe and explain the core of the policies in teachers breeding an the outcomes they originated.

Key Words

Educational policy; Teacher breeding; Decentralization.

NOTAS

1. El trabajo es parte de los resultados de la tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján “*El Proyecto Educativo Institucional en la formación de docentes. Política para la racionalización/Estrategia para la supervivencia*”, dirigida por Silvia Brusilovsky.

2. El universo de esta investigación está constituido por las instituciones de formación de docentes de la provincia de Buenos Aires que han sido transferidas desde la jurisdicción nacional. La decisión metodológica fue trabajar con pocos casos en profundidad a partir del muestreo intencional, ya que no se pretendió hacer una muestra estadística ni representativa de la totalidad de los IFD, sino una que permitiera mostrar aspectos cualitativos relevantes de esta política.

3. La Ley 24.049/91, conocida como Ley de Transferencias, facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Esta medida afectó a escuelas secundarias e institutos de formación docente que, hasta ese momento, dependían del gobierno nacional.

4. “El CFCyE es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación y está presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional” (Ley Federal de Educación, Art. 54).

5. “Los criterios de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la acreditación de establecimientos de formación docente-oficiales y privados- en las redes locales de la Red Federal de Formación Docente Continua, considerarán: a) la calidad y factibilidad del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento” (Res. 36/94, CFCyE).

6. El cierre de establecimientos en varias provincias o su reconversión en institutos de formación tecnológica fue el contexto amenazador de pérdida de fuentes de trabajo en que se desarrolló el proceso de acreditación en la provincia

de Buenos Aires. A su vez, el desempleo creciente en el nivel global fue el contexto mayor en que los profesores vieron peligrar su futuro laboral.

7. Se analizó normativa específica dirigida a pautar la elaboración del PEI emanada del Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Federal de Cultura y Educación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La provincia de Buenos Aires, a pesar de poseer el sistema educativo más complejo y de mayor tamaño del país, sancionó su Ley de Educación en 1994, adaptando la estructura de su sistema y la «reconversión» de sus docentes e instituciones a los principios establecidos en la Ley Federal de Educación en forma integral, sin diagnósticos que justificaran su factibilidad. Estableció en su Ley Orgánica (11.612/94, Art. 19 inc. d) la obligación de elaborar el PEI para todos los niveles del sistema educativo.

8. Si bien en la provincia de Buenos Aires no se produjeron cierres de instituciones, en algunos casos se fusionaron, en otros se cerró la oferta para algunas carreras. Una de las instituciones estudiadas en la investigación que dio origen a este artículo, pasó a constituir la única oferta pública de formación de docentes para nivel inicial, EGB1 y EGB2 en una zona en la que viven casi novecientos mil habitantes.

9. Diversos autores, con responsabilidades directas en las reformas educativas sugieren que, luego del modelo vigente durante la expansión de los sistemas educativos –bajo la principalidad estatal- la función primordial adjudicada al Estado debe ser la de concertador, escenario para procesar consensos y disensos donde se garantice el interjuego de la más amplia gama posible de sectores de la sociedad. El refuerzo de esta dimensión del Estado y la reafirmación de la “menor necesidad de sistemas educativos nacionales en su forma más pura, como red directamente en manos del Estado Nacional”, se presentan como estrategias para sacar a la educación de la crisis. Estas posturas avanzan hasta plantear el desplazamiento del rol del Estado en la concertación ya que “no parece imprescindible que sea él (el Estado) el primero ni el principal convocante” (Braslavsky, 1994).

10. Si bien los documentos provinciales proponían a las instituciones recuperar los diagnósticos y trabajos que venían desarrollándose, la elaboración propiamente dicha (llamada “Protocolo” por los equipos del Ministerio de la Nación y “Hacia la construcción del PEI” por los equipos provinciales) exigía responder a un esquema estandarizado en el que no tenía lugar la historia previa como justificación de las acciones proyectadas.

11. Los tres tipos de dictámenes también dan muestras de la concepción tecnocrática de evaluación utilizada:

- recomendación de aprobación plena, sin objeciones;
- recomendación de aprobación con reservas (se exigen adecuaciones respecto de algunos parámetros),
- recomendación de no aprobación.

En el caso del segundo tipo de dictamen se requiere a las instituciones el compromiso escrito de cumplimiento -en los plazos acordados con la provincia- para realizar las adecuaciones y la autorización de la carrera será -en este caso- provisoria. Transcurrido el plazo se formula un nuevo dictamen que, en caso de resultar contrario a la aprobación plena impedirá a las instituciones la matriculación de alumnos nuevos en el primer año de la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

ARDOINO, J. (2000) "*Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación*". En RUEDA BELTRÁN, M y DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (comp.) **Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales**. Paidós, México.

BRASLAVSKY, C. (1994) "*La concertación como estrategia de reforma educativa y del Estado*". En FLACSO, CONCRETAR, FORD, OREALC/UNESCO **¿Es posible concertar las políticas educativas?** Miño y Dávila, Buenos Aires.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (1995) **Nuevo tecnocratismo y descentralización educativa**. Universidad de Valencia. Mimeo.

_____ (1998) **Culturas organizativas y estructuras de poder**. Valencia. Mimeo.

BOBBIO, N. y MATTEUCCI, N. (1988) **Diccionario de Política**. Siglo XXI, México.

- CANO, D. (1996) **Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la Pedagogía en los laberintos del Estado Malhechor**. Buenos Aires. Mimeo.
- CANTERO, G. y CELMAN, S. (2001) **Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela**. Colección Aula XXI, Santillana, Buenos Aires.
- CELMAN, S. (1996) "*Evaluación de proyectos institucionales*". Ponencia presentada en el **Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores**, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Paraná.
- CONTRERAS, D. J. (1997) **La autonomía del profesorado**. Morata, Madrid.
- CORAGGIO, J.L.(1997) "*Descentralización, el día después...*". En **Cuadernos de posgrado, Serie cursos y conferencias**. Secretaría de posgrado, Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Buenos Aires.
- CORBALÁN, A. (2000) "*Banco Mundial y algunas orientaciones en las estrategias políticas*". Ponencia en el **II congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías**, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- CHANARON, J. J. y PERRIN, J.(1988) "*Ciencia, tecnología y modos de organización del trabajo*". En CASTILLO, J. J. (comp.) **Las nuevas formas de organización del trabajo**. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- FINKEL, S. (1986) "*Transición política y práctica educativa*". En **Revista Témpora**, N°8, Universidad de La Laguna.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1978) "*Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación*". En ESCOLANO, A. **Epistemología y educación**. Sigüeme, Salamanca.
- LITWIN, E. (1994) "*La evaluación de programas y proyectos. Un viejo tema en un debate nuevo*". En PUIGGRÓS, A. y

- KROTSCH, C.P. (Comp.) **Universidad y evaluación. Estado del debate**. Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social/Aique. Buenos Aires.
- MISURACA, M.R. (2003) *“Investigar en los institutos de formación de docentes”*. En SILVA TRIVIÑOS, N. G.; MACUGLIA OYARZABAL, M.A.; ORTH y DE SOUZA GUTIÉRREZ, S. (org) **A Formacao do Educador como Pesquisador no Mercosul/ Cone Sul**. UFRGS, Porto Alegre.
- OFFE, C. (1990) **Contradicciones en el Estado del Bienestar**. Alianza, México.
- PEREYRA, M. y ot. (1996) **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Pomares-Corredor, Barcelona.
- POPKEWITZ, T. (1994) **Modelos de poder y regulación social en Pedagogía**. Pomares Corredor, Barcelona.
- POPKEWITZ, T. (1996) **El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil**. En Pereyra y ot. Op. Cit.
- PRONKO, M. y VIOR, S. (1999) *“Consejo Federal de Cultura y Educación ¿espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?”*. En VIOR, S. (dir) **Estado y educación en las provincias**. Miño y Dávila, Madrid.
- SIRVENT, M.T. (1994) **Educación de Adultos: investigación y participación**. Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.
- _____ (2000) *“Políticas de investigación educativa y formación docente”*. En **Cuadernos de Educación**, Año 2, N°3, Escuela Marina Vilte – CTERA.
- VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998) *“Conservadurismo y formación de maestros”*. En **Revista Argentina de Educación** N° 25, AGCE, Buenos Aires.
- VIOR, S.; BASILIO, M.T.; MISURACA, M. R. e INSAURRALDE, M. L. (2003) *“Políticas y currículos que forman docentes en*

Argentina. Entre la norma y la cotidianeidad". En ALVARADO PRADA, L.E. (comp.) **Formación de Profesores América Latina: diversos contextos socio-políticos**. Antropos, Bogotá.

WEILER, H. (1992) "*¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?*". En **Revista de Educación**, N° 299, Madrid.

_____ (1996) **Enfoques comparados en descentralización educativa**. En Pereyra y otros (op.cit.).

WHITTY, G. y ot. (1999) **La escuela, el estado y el mercado**. Morata, Madrid.

ZOPPI, A.M. (1998) **La construcción social de la profesionalidad docente**. UNJu, San Salvador de Jujuy.