

Educación II

Segundo Parcial

Domiciliario

Prof.:

Alumnos:

Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

17 de Noviembre de 1.999

1.1.

Temas centrales:

- Atribución de significados asociada a la identidad y al monopolio de las Escuelas Normales.
- Definición de la organización académica y curricular de la escuela.
- Resistencia al cambio promovido desde arriba/afuera.
- Trama micropolítica y organizacional.

Categorías:

- Curriculum: oficial y en acción.
- Hegemonía.
- Identidad del rol docente: proletarización; género; nivel educativo y social.
- Poder: dinámica micropolítica; gestión (dentro de ésta categoría se encuentra la negociación); relaciones de poder; significados.

1.2.

Según Alicia de Alba por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación¹. A su vez ella afirma que la síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras), que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación².

En tanto, Suárez presenta al curriculum como productor de significaciones y subjetividades, y como una forma de aproximación a las dimensiones políticas y culturales implicadas en los procesos de escolarización de masas. Mediante presentar como universalmente válidos ciertos fragmentos culturales seleccionados arbitrariamente de un conjunto mucho más amplio de posibilidades (...) (el curriculum) tiende a legitimar ciertos significados y a afirmar determinadas formas de subjetividad y, en el mismo movimiento, a

desacreditar a otros³. En la mayoría de los casos, esos grupos suelen entrar en conflictos de poder o en negociaciones y alianzas, con el objeto de imprimir su sello en la gestión de la institución y del curriculum (Ball, 1989). En algunos otros, cuando las relaciones de poder inter y extrainstitucionales lo permiten, poder ofrecer incluso oposición y resistencia (Giroux, 1992) a las formas de conocimiento y de relación legitimadas y prescriptas por el curriculum oficial⁴. De éste modo, los escenarios curriculares concretos (...) están surcados por el conflicto, la lucha y la negociación de intereses, valores y sentidos⁵.

Da Silva desarrolla la idea de que el poder está inscrito en el curriculum a través de las divisiones entre saberes y narrativas inherentes al proceso de selección de conocimiento y de las divisiones resultantes entre los diferentes grupos sociales. Aquello que divide y, por lo tanto, aquello que incluye/excluye, eso es el poder⁶; y para Foucault éste se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte, con los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene⁷.

Anderson sostiene que las micropolíticas se refieren al uso formal e informal del poder por los individuos o grupos para alcanzar sus metas en las organizaciones⁸, y las ve como una pugna política sobre la definición de la escuela y sus propósitos sociales⁹, donde está en juego el manejo del significado organizacional y social. Es por eso que para él es necesario ampliar la formación del maestro reemplazando la preparación basada en la racionalidad técnica por una basada en la práctica reflexiva, acercándose a la enseñanza como práctica social (Anderson y Blase; 1991).

En lo referente a los significados, ellos no son creados y puestos en circulación de forma individual y desinteresada – ellos son producidos y colocados en circulación a través de relaciones sociales de poder. Los significados portan una marca del poder que los produjo¹⁰. En consecuencia, cada discurso (...) puede dar lugar a un juego en el proceso de significación¹¹. En la medida en que los significados expresados en la representación no son fijos, estables, definitivamente establecidos, sino fluctuantes, indeterminables, el curriculum se puede transformar en una lucha de representación, en la cual ellos pueden ser rechazados, redefinidos, cuestionados, contestados¹².

(...)Las intervenciones de los sujetos en la trama micropolítica de la institución (Ball, 1989) y en la gestión y desarrollo del curriculum están mediadas por relaciones de poder conflictivas y, por ende son relativamente autónomas: configuran todo un conjunto de mecanismos que suponen una apropiación y una resignificación de las pautas establecidas en las propuestas curriculares oficiales¹³ y, entonces, lo que produce la generalidad de la lucha, es el sistema mismo del poder, todas las formas de ejercicio y de aplicación del poder¹⁴.

Tocante a la gestión (ésta) es, *par excellence*, lo que Foucault llama tecnología moral o tecnología del poder¹⁵: la gestión constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás, quieranlo o no, en objeto de ese discurso y en receptores de los procedimientos¹⁶. El discurso de la gestión produce el objeto al que se refiere: la organización¹⁷. Asimismo la gestión refuerza al directivo y objetiva y somete al dirigido¹⁸ por lo que se puede calificar a ésta como una microfísica del poder¹⁹.

Progresivamente, la posición social del docente se ha más que deteriorado. De acuerdo con Derber (1982), hoy asistimos a una doble proletarización; ideológica, en cuanto a la pérdida de control acerca de las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo, y técnica, en cuanto a la pérdida de control sobre las decisiones que afectan a la realización de aspectos técnicos de su labor²⁰.

Es así como el trabajo docente se ve cada vez más controlado por medio de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de producción industrial y de la competencia de mercado. Los profesores se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno²¹; y (...) mediante el desarrollo de esquemas de evaluación de profesores y el uso de

un examen de cohortes se pone en juego sistemas de control de calidad, estudios de tiempo y de movimiento y la supervisión²².

Lo que es evidente en este enfoque es que se organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores²³, puesto que (...)la toma de decisiones recae de manera formal sobre el equipo gestor, quedando separada la elaboración de la normativa de la ejecución²⁴. El efecto (que esto produce) es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios²⁵.

Asimismo Giroux sostiene que (...) el método y el objetivo de estos materiales es legitimar lo que yo suelo llamar pedagogías basadas en la gestión. Es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predeterminadas de evaluación²⁶. Es así, entonces, que los profesores aparecen como trabajadores alienados, con poco o ningún control sobre su propia situación laboral²⁷.

Giroux entonces considera (...) necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a la proletarianización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. (También) está la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos²⁸. Sin embargo, (...)un docente estará en condiciones de modificar su práctica, en forma consciente y creativa, en la medida en que adquiera una capacidad de analizarla críticamente²⁹, pero en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico³⁰. Por lo que (...)si el docente no es sujeto de cambio y no se crean las condiciones materiales e institucionales para desencadenarlo, difícilmente él convertirá a sus alumnos en sujetos de aprendizaje³¹. Lo cual se convierte en un problema para la calidad.

(...) Los procesos y prácticas curriculares de formación docente que tiene lugar en los contextos institucionales son visualizados no sólo como emprendimientos instruccionales sistemáticos, destinados a calificar técnica y profesionalmente a los maestros a través de la distribución de conocimiento pedagógicos y didácticos y del entrenamiento en las destrezas metodológicas e instrumentales recomendadas por la ciencia pedagógica. (...) Supone además que la conformación de maestros es una instancia orientada a la conformación de un tipo particular de sujeto social: el magisterio, y a la producción y reproducción de significados relacionados con una forma particular de otorgarle sentido a su función y actividad en la escuela y, a través de ella, en la sociedad³².

La formación de profesores no se puede entender al margen del mundo al que se tienen que insertar laboralmente³³. Las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes, modelando las formas de pensar, percibir, actuar (*habitus profesional*, en la conceptualización de Bourdieu), garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo³⁴.

Sea por diversos factores, el problema que se plantea es el bajo impacto de la formación inicial³⁵. Nuestra trayectoria escolar (previa) determina buena parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa cuanto cualitativamente³⁶, por lo que resulta necesario (...) para incrementar el impacto de la formación inicial sobre los estilos de desempeño del rol (...) trabajar sobre la revisión de esos modelos interiorizados en la

escolarización previa. (...) El maestro debe desaprender primero para luego volver a aprender³⁷. Entonces, las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado convierten este problema de la transposición (...) en el proceso curricular por excelencia³⁸.

Una de las críticas a la formación docente en los últimos tiempos ha sido que (...) a los vacíos de la formación inicial se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos posteriores, así como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el *status* profesional que incentiven a la formación permanente³⁹. Para Perrenoud (...) los esquemas prácticos forman parte de lo que denomina *habitus* profesional, que controlaría constantemente la acción pedagógica a través de⁴⁰ ciertos mecanismos. (...) Según Bromme, (...) los esquemas prácticos se constituirían a lo largo de la actuación, de modo tal que la principal distinción entre docentes expertos y novatos radicaría en la diferente disponibilidad no de conocimiento proposicional sino de conocimiento práctico acerca de los contextos de la enseñanza⁴¹. Los modelos de docencia y de formación (...) sobreviven actualmente en la organización, en el *curriculum*, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones⁴².

(...)En un intento por reducir la remuneración asignada al personal docente en el presupuesto del sector público, los gobiernos (a menudo siguiendo el consejo de organismos internacionales) sustituyen por personas menos calificadas (o incluso legalmente no calificadas) a los maestros más calificados⁴³. Se hace además hincapié en socavar la condición profesional de los docentes intensificando los controles de inspección y administrativos sobre su desempeño. (...) Es preciso también tener en cuenta que, en muchos países, los docentes cobran tan poco que se ven obligados a ejercer diversos trabajos para poder llegar a fin de mes⁴⁴. (...)En general, la tendencia hacia la descentralización y las reformas de reestructuración escolar en los países desarrollados han ido acompañadas de una mayor presión sobre los docentes para que se dediquen a actividades no pedagógicas. El concepto que subyace a esas reformas es que la descentralización de la gestión puede producir mejores resultados y mayores conocimientos con los mismos recursos situando el control en el plantel escolar o en la municipalidad local⁴⁵.

También la paga de los docentes es un indicador de hasta qué punto una sociedad los valora. Su relación con los salarios de otras profesiones es decisiva para determinar la calidad de las personas atraídas hacia la docencia y constituye, por ende, en potencia, un factor de gran peso para la calidad de la enseñanza⁴⁶. El creciente desprestigio y las condiciones materiales de estos trabajadores inciden en la selección natural de la matrícula de estudiantes en los institutos de formación docente (...): un fuerte descenso cuantitativo en los aspirantes a estos estudios y un perfil socio-cultural correspondiente a sectores que no podían acceder a carreras más largas o exigentes⁴⁷.

Con respecto al género (...)la distribución diferencial resultaría funcional a la reproducción de una sociedad – y por lo tanto a una fuerza de trabajo – estratificada por clase, raza y sexo⁴⁸. (...)La familia –como primera educadora– y la escuela tienden a reproducir y legitimar una determinada distribución de potencialidades humanas en razón del sexo. (...) Este proceso tiende a ser reforzado en la escuela desde el *curriculum*, las expectativas de rendimiento y comportamiento que los y las docentes tienen hacia alumnos y alumnas, la orientación profesional ocasional y sistemática, los textos escolares, la división sexual del trabajo docente escolar, la lengua que se emplea y que se enseña, y otros⁴⁹. En las escuelas se puede ver cómo el trabajo escolar docente en sí mismo está sexualmente dividido. Los alumnos se enfrentan con una enorme mayoría femenina a lo largo de su paso por la escuela. Los maestros varones suelen estar en los grados superiores o en los cargos de conducción⁵⁰.

1.3.

La etnografía se centra en una institución que presenta una gran heterogeneidad, puesto que está integrada por varios de los niveles del sistema educativo, y en la cual uno de sus niveles se dedica a la formación de docentes puros mediante procesos y prácticas curriculares destinados a capacitar técnica y profesionalmente a sus futuros docentes y a formarlos socialmente. Asimismo se puede ver cómo aparece el *curriculum* en acción,

mediado por las negociaciones de intereses y confrontaciones de significados entre los diversos grupos o actores; cómo las relaciones entre los sujetos de la institución se desarrollaron influyendo en el curriculum. Las dimensiones micropolíticas tuvieron una gran influencia sobre la definición curricular y sobre las actividades y experiencias en la Escuela, que a su vez influyeron en la constitución de subjetividades. En la etnografía se dice: el curriculum en acción de la educación inicial de maestros del PEP TV orientó su sentido formativo en estrecha relación con el impacto institucional de las estrategias de los grupos para establecer, mantener o reformular el control de la organización.

También se puede apreciar la diferencia que la regente marca sobre los cambios que ella introduce (desde adentro) y, los que según su parecer, provienen desde arriba/afuera y predominan en el turno tarde donde hay profesores tradicionales y no innovadores como ella o su grupo del turno vespertino. Según la regente los profesores de los distintos turnos habían ingresado de distinta forma: los del turno tarde (TT) la mayoría había ingresado porque eran docentes en los bachilleratos mientras que en el turno vespertino (TV) la mayoría eran graduados en ciencias de la educación; y como consecuencia de esto ella creía que el TV le robaba matrícula al TT.

La conformación de los grupos en la Escuela se habían formado alrededor de intereses. Ellos eran: – El grupo de los innovadores, que era el dominante, pero les costó mucho mantener la hegemonía, y estaba dirigido por la regente que proponía cambios desde adentro; – El grupo tradicional que se resistía a los cambios propuestos por la regente; y el grupo de los alumnos/as que trabajaban del PEP TV.

Ante la innovación escolar se produjo un quiebre en las relaciones institucionales y una nueva organización de ellas y de alianzas. La estrategia micropolítica desarrollada por la regente se basó entonces en la renovación interna institucional. Por ejemplo la regente propuso proyectos institucionales, que no integraban al curriculum oficial, a los profesores para poder así conseguir más aliados, puesto que mediante éstos proyectos los profesores tenían más horas cátedras y, entonces, un aumento salarial. Para los alumnos los proyectos institucionales eran un espacio de calificación instrumental y práctica y, a su vez, una forma de suplementar, por medio de acreditación formal, el puntaje de partida requerido para el ingreso al mercado laboral. Aquí se puede contemplar la importancia de los circuitos.

La regente también hizo acuerdos con los alumnos: negociaciones constantes que a veces penetraban la definición del contenido y la forma del curriculum en acción. También existía un cierto acuerdo entre los profesores con respecto a los alumnos, lo cual flexibilizaba las prácticas, la carga y la organización horaria. Además los alumnos remarcaban otras diferencias, de las ya nombradas por la regente, con el TT: en el TV el ámbito institucional era más tranquilo, existía un clima de solidaridad y había una ausencia de conflictos.

Un dato importante que salta a la vista es cuando se habla en el anexo de la unidad pedagógica y administrativa de la Escuela. Los entrevistados dicen que ésta "les ofrecía el margen de *autonomía* necesario para delinear "por su cuenta y según sus propios criterios pedagógicos el escenario curricular más adecuado para formar maestros. Aquí realmente uno puede darse cuenta que éste es el espacio para realizar los cambios desde adentro, desde la institución. O sea, la institución no se limitaba a reproducir los contenidos provenientes desde arriba, sino que ella misma también producía.

A partir de la Transformación Educativa se presenta desde las regentes una resistencia a ellas, puesto que éstas no les permitirían desarrollar su propio discurso por la desarticulación de la unidad académica que la transferencia acarrearía.

A partir de los datos del anexo se aprecia la homogeneidad del género y la realización de una tarea simultánea a los estudios en el magisterio, pero hay una existencia heterogénea con respecto a la edad. Con respecto a los conocimientos previos los docentes creían que a los alumnos les faltaba realizar una lectura crítica y que sus conocimientos previos estaban bastante empobrecidos o sino había habido una baja en el nivel socioculturales de los estudiantes que se matriculaban.

2.

Para comenzar a hablar de reforma lo primero que debemos abordar es la definición misma de dicha palabra, o mas bien que significaciones adquiere en el momento de hacer un análisis (como es nuestro caso) y Gimeno Sacristán lo hace de la siguiente manera: Las reformas son referentes llamativos para analizar los proyectos políticos, económicos, sociales y culturales de quienes la proponen y del momento histórico en el que surgen⁵¹.

La reforma educativa, a nuestro entender, tiene su génesis en las reformas nacionales que se instauran con la implementación del estado neoliberal. Este último tiene una participación mínima y en él una palabra clave es la descentralización, que en términos de políticas económicas aplicadas se evidencia en la coparticipación. Si llevamos esto al plano educativo, el ministerio de educación recorta sus funciones limitándose a lo que Oyola denomina ministerio sin escuelas, circunscribiéndose a unas escasas funciones dentro de las cuales se incluyen las políticas curriculares (C.B.C.'s) y los sistemas de evaluación. Esto nos da la pauta de que el descentendimiento es sólo en el aspecto económico-administrativo pero las pautas vienen dadas desde arriba (C.B.C.'s) y el fin del proceso es testeado (evaluación) también por el ministerio. Esto es afirmado por Apple al sostener que los procesos de control técnico entran a la escuela disfrazados de sistemas de evaluación. La aceptación de estos sistemas de control tiene que ver con que la escuela es un ámbito lucrativo. La lógica del control esta mediatizada por la necesidad del Estado por legitimar su propio discurso y colaborar en la acumulación de capital. La estructura de la enseñanza debe hacerse cargo, tanto de la acumulación como la legitimación (Apple, 1987). Es en la interacción entre contenido, forma y cultura experimentada por los estudiantes donde se forman las subjetividades⁵².

Este tipo de política en el que se libera a cada administración provincial la manera de utilizar los fondos nos explica por qué el caso correntino difiere tanto en las cifras con respecto al de Mendoza. Sin embargo, debemos tener cuidado al analizar las cifras expuestas ya que el 84.7% de alumnos que aprobó el cuarto grado en Corrientes es un porcentaje nada desalentador para el panorama que nos muestra la provincia, pero no hay que olvidar que sólo ese grupo es el que pudo llegar a esa instancia tras haber un 22.8% de repetidores en el primer grado, cifra verdaderamente aterradora.

Esta polaridad evidenciable en los casos de éstas dos provincias paradigmáticas es consecuencia de una preponderancia de los asuntos económicos que muy bien explica Sacristán cuando manifiesta que correlativamente se erosionan los valores culturales, sociales y morales, mientras triunfan los valores económicos, los científico tecnológicos, con las consiguientes secuelas en las formas de racionalizar las practicas sociales.(...) Es mucho más probable encontrar argumentos en el discurso político-educativo sobre la modernización o sobre la adaptación al mercado de trabajo que sobre las desigualdades y el fracaso en el sistema escolar⁵³.

Cuando los niños concurren a los establecimientos educativos son llevados por diferentes causas y no siempre el único motivo es la formación, sino que hay muchos que asisten por el "simple" hecho de conseguir un alimento (en muchos casos el único del día), lo cual tiene una fuerte incidencia en el aprendizaje escolar. Las causas que pueden explicar el fracaso escolar son varias: allí también encontramos que los alumnos pueden venir con los más diversos y complicados cuadros familiares. Pero hay un dato que por lo general se omite y puede llegar a ser clave: que la falla se encuentre en un mal desempeño del rol del docente. Éstos deberían recibir las capacitaciones correspondientes como para contar con las herramientas necesarias para enfrentar y solucionar los problemas con los que se encuentran. Pero este dato, si nos guiamos por las estadísticas brindadas por el anexo II trae acaparado consigo un detalle (que no tiene la dimensión de tal sino que es algo mucho más relevante), y es que por más que hay un porcentaje de docentes que se capacitaron, estos son solo los que cuentan con título y los que no cuentan con el mismo son un porcentaje considerable.

En cuanto a la legitimación que mencionaba Apple (anteriormente citado) Sacristán la trata diciendo que al no partir de un análisis de la globalidad, (las reformas) tienen un carácter fragmentario que no cambia

sensiblemente el "todo" o no encauza ese cambio (...) las propuestas de reforma tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y si, en cambio, con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas⁵⁴. Mucho de todo lo expuesto por el autor no nos es tan fácil de identificar debido a la naturalidad con la que lo vivimos, producto de nuestra propia alienación, es por eso que no nos resultan muy ajenos ni ilógicos los fundamentos del tipo de estado en el que vivimos hoy en día.

Cuando Gentili menciona las dos retóricas que argumentan los defensores de las políticas neoliberales nos da la pauta de a qué apunta este tipo de Estado. Ambas apuntan a la crítica al Estado de bienestar y a las políticas de universalización de los derechos sociales de la ciudadanía. La primera de las argumentaciones, llamada instrumental, pone el énfasis en destacar que el Estado de bienestar desarrolla políticas ineficaces y tiene como consecuencia una profundización de la desigualdad, las inequidades y, la justicia social; lo cual es criticado por los neoliberales al argumentar que no hay un compromiso óptimo entre la eficacia y la justicia social. **La otra argumentación es la denominada fundamentalista, la cual no difiere en la crítica a la anterior, aunque con otros motivos que incluyen términos como ineficiencia, sino que justifica su crítica acusando de totalitario al Estado de bienestar ya que, según ésta posición, las políticas orientadas a ampliar contradicen a la libertad de elegir, pilar del Estado neoliberal y que es planteado por sus promotores como un elemento esencial en la naturaleza humana.**

Concluyendo y remitiéndonos nuevamente a las cifras dadas en el anexo II, podríamos atribuir el fenómeno de la diversidad entre ambas provincias a diferentes maneras de aplicar las políticas educativas, sin olvidar la realidad económica-social de cada una de estas provincias que precedía a la reforma (pero no ahondamos allí por no contar con esos datos). En el caso de Mendoza, tenemos la información que nos brindan Birgin, Dussel y Tiramonti, cuentan con un programa innovador.

En referencia al tipo de administración educativa aplicada en este nuevo contexto, es importante recalcar que se corresponde al tipo de políticas aplicadas en otros ámbitos. Ésta otorga libertad de administración de los fondos a cada provincia, pero ésta no es tal desde el momento que hay un fuerte control desde las instancias ministeriales, conservando éstas últimas algunas funciones claves para regular la educación sin necesidad de ahondar en funciones educativas.

Bibliografía:

- ANDERSON, Gary y BLASE, Joseph. El contexto micropolítico del trabajo de los maestros. En: Blase, J (ed.) *The politics of life in schools: power, conflict and cooperation*. Sage, Newbury Park, 1991.
- APPLE, Michael. Educación y poder. Paidós/M.E.C. Barcelona, 1987.
- BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993.
- BRASLAVSKY, Cecilia y COSSE, Gustavo. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Ed. Mimeo. Bs. As., 1996.
- DA SILVA, Tadeu. Curriculum e identidad social: territorios contestados. Ficha de cátedra. OPFyL. Bs.As., 1998.
- DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90. En: Revista Argentina de Educación, año XII, n° 21. Bs. As., 1994.
- DE ALBA, Alicia. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Ed. Miño y Dávila – IICE. Bs. As., 1995.
- DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta. Madrid, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo. Lugar editorial. Bs. As., 1997.
- GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós/M.E.C.. Barcelona, 1990.
- MORGADE, Graciela. El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares cotidianas.

En Revista Argentina de Educación, año XI, n° 20. Bs. As., 1993.

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Incidencias del ajuste estructural en el empleo y la formación de personal docente. Ginebra, 1996.
- SUÁREZ, Daniel. Curriculum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, n° 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1997.
- TEDESCO, Juan Carlos. El nuevo pacto educativo. Ed. Anaya. Madrid, 1995.

7

2

Notas:

1 DE ALBA, Alicia. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Ed. Miño y Dávila – IICE. Bs. As., 1995. Página 59.

2 DE ALBA, Alicia. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Ed. Miño y Dávila – IICE. Bs. As., 1995. Página 61.

3 SUÁREZ, Daniel. Curriculum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, n° 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1997. Página 8.

4 SUÁREZ, Daniel. Curriculum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, n° 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1997. Página 9.

5 SUÁREZ, Daniel. Curriculum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, n° 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1997. Página 10.

6 DA SILVA, Tadeu. Curriculum e identidad social: territorios contestados. Ficha de cátedra. OPFyL. Bs.As., 1.998. Página 9.

7 FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta. Madrid, 1992. Página 84.

8 ANDERSON, Gary y BLASE, Joseph. El contexto micropolítico del trabajo de los maestros. En: Blase, J (ed.) The politics of life in schools: power, conflict and cooperation. Sage, Newbury Park, 1991. Página 5.

9 ANDERSON, Gary y BLASE, Joseph. El contexto micropolítico del trabajo de los maestros. En: Blase, J (ed.) The politics of life in schools: power, conflict and cooperation. Sage, Newbury Park, 1991. Página 5.

10 DA SILVA, Tadeu. Curriculum e identidad social: territorios contestados. Ficha de cátedra. OPFyL. Bs.As., 1.998. Página 11.

11 APPLE, Michael. Educación y poder. Paidós/M.E.C. Barcelona, 1987. Página 169.

12 DA SILVA, Tadeu. Curriculum e identidad social: territorios contestados. Ficha de cátedra. OPFyL. Bs.As., 1.998. Página 12.

13 SUÁREZ, Daniel. Curriculum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de

la escolarización. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, nº 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1997. Página 5.

14 FOUCAULT, Michel. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta. Madrid, 1992. Página 86...

15 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 158.

16 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 159.

17 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 159.

18 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 167.

19 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 167.

20 DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90. En: Revista Argentina de Educación, año XII, nº 21. Bs. As., 1994. Página 10.

21 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 155.

22 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 156.

23 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós/M.E.C.. Barcelona, 1990. Página 175.

24 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 156.

25 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós/M.E.C.. Barcelona, 1990. Página 175.

26 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós/M.E.C.. Barcelona, 1990. Página 175.

27 BALL, Stephen J. La gestión como tecnología moral. En: Ball, S. J., Foucault y la educación. Ed. Morata. Madrid, 1993. Página 157.

28 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós/M.E.C.. Barcelona, 1990. Página 172.

29 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 123.

30 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Ed. Paidós/M.E.C.. Barcelona, 1990. Página 173.

31 DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90. En: Revista Argentina de Educación, año XII, nº 21. Bs. As., 1994. Página 21.

32 SUÁREZ, Daniel. Curriculum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de

la escolarización. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, n° 5. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1997. Página 14.

33 DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90. En: Revista Argentina de Educación, año XII, n° 21. Bs. As., 1994. Página 16.

34 DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90. En: Revista Argentina de Educación, año XII, n° 21. Bs. As., 1994. Página 13.

35 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 136.

36 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 135.

37 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 135.

38 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 141.

39 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 91.

40 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 105.

41 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 106.

42 DICKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: una hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs. As., 1997. Página 110.

43 ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Incidencias del ajuste estructural en el empleo y la formación de personal docente. Ginebra, 1996. Página 46.

44 ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Incidencias del ajuste estructural en el empleo y la formación de personal docente. Ginebra, 1996. Página 55.

45 ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Incidencias del ajuste estructural en el empleo y la formación de personal docente. Ginebra, 1996. Página 73.

46 ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Incidencias del ajuste estructural en el empleo y la formación de personal docente. Ginebra, 1996. Página 56.

47 DAVINI, María Cristina. Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90. En: Revista Argentina de Educación, año XII, n° 21. Bs. As., 1994. Página 13.

48 MORGADE, Graciela. El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares cotidianas. En: Revista Argentina de Educación, año XI, n° 20. Bs. As., 1993. Página 83.

49 MORGADE, Graciela. El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares cotidianas. En:

Revista Argentina de Educación, ano XI, nº 20. Bs. As., 1993. Página 84.

50 MORGADE, Graciela. El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares cotidianas. En Revista Argentina de Educación, ano XI, nº 20. Bs. As., 1993. Página 88.

51 GIMENO SACRISTÁN, José. Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Ed. Lugar. Bs. As., 1997. Página 25.

52 APPLE, Michael. Educación y poder. Paidós/M.E.C. Barcelona, 1987. Página 168.

53 GIMENO SACRISTÁN, José. Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo. Lugar editorial. Bs. As., 1997. Página 31.

54 GIMENO SACRISTÁN, José. Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo. Lugar editorial. Bs. As., 1997. Página 28.