

"Instituto de Investigaciones Gino Germani
VI Jornadas de Jóvenes Investigadores
10, 11 y 12 de noviembre de 2011
María Laura Acconcia, María Valeria Álvarez, Natalia Michniuk, María Lourdes Villanueva
mlacconcia@hotmail.com, ma_rez@hotmail.com, nataliamichniuk@yahoo.com.ar,
ma.lourdes.villanueva@gmail.com
Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Río Gallegos
Eje 8. Conocimientos y saberes
La implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales y de los Polimodales: expresión
acrítica del paradigma de las competencias en Santa Cruz¹

Introducción

Entendemos a la reforma educativa aplicada en el país en los '90 como un desenvolvimiento de la implantación progresiva de lógicas ajenas a la construcción de ciudadanos de una única nación. En sentido contrario, las políticas neoliberales reconfiguraron los mercados y tejidos sociales donde los egresados se insertarían al tiempo que profundizaron las desigualdades sociales dentro y entre regiones. En particular en las regiones periféricas, donde los factores del desarrollo presentan escasa densidad y poseen un efecto intenso en la calidad y cantidad de oportunidades para sus habitantes.

Al respecto intentaremos caracterizar la configuración que el diseño e implementación² de los Trayectos Técnico Profesionales (TTP)³ y la Educación Polimodal (EP) adquirieron en el proceso de aplicación de la reforma educativa –gestado en la Ley Federal 24.195/1994- en el caso particular de Santa Cruz.

La reforma educativa se inscribe en un escenario de reforma del estado caracterizado por un proceso político que se orientó a la centralización del poder ejecutivo debilitando las atribuciones del legislativo. Esta década estuvo signada por la hegemonía kirchnerista, por una sucesión de períodos de gobierno con un marcado liderazgo personalista, que lograron construir autoritariamente un consenso subyugado de la sociedad civil en general con su gestión y su conducción. Esta modalidad subyacería en la forma en que se diseñaron y aplicaron distintas políticas públicas, forjando una concepción sobre su finalidad y funcionamiento a futuro.

¹ Esta ponencia constituye un avance del trabajo realizado por el equipo de investigación del PICT Redes “Modos históricos regionales de la relación educación y trabajo: encuentros y desencuentros en torno a la elaboración de políticas públicas educativas en la Provincia de Santa Cruz en el retorno a la institucionalidad democrática (1984-2006)”, dirigido por el Dr Juan Ruiz. UNPA-UARG. Asimismo se trata de una versión revisada de un artículo en prensa para la *Revista Espacios-Nueva Serie*, UNPA.

² No identificamos noticias que profundicen en el proceso de generación del contenido de la misma. Aunque las fuentes documentales permitieron acercarnos al fragmento de estas directrices que fueron de nuestro interés.

³ Resaltamos el impedimento generado desde la misma Dirección Provincial de Educación Técnica de Santa Cruz para acceder a documentación oficial allí archivada.

La fuente documental que respalda y limita este análisis está constituida por una muestra⁴ de la tirada del diario local *La Opinión Austral (LOA)*, por documentos oficiales de organismos educativos nacional y provincial, y los discursos oficiales de los gobernadores. También por entrevistas a informantes claves y por ejemplares de revistas *Novedades Educativas, Aula Abierta y Zona Educativa*.

‘Concepciones generadoras de las políticas públicas: una conjunción del proceso de globalización, la ausencia de una perspectiva situada y la impronta neoliberal en Santa Cruz’

A partir de los años ‘70, progresivamente, las políticas neoliberales comenzaron a ser aplicadas en distintos países. Éstas se orientarían a crear un gran mercado sin fronteras nacionales, donde el capital financiero, la producción y las mercancías se desplazarían libremente, mientras la fuerza de trabajo adopta un esquema selectivo.

Estos cambios generaron un concomitante debilitamiento del control de los estados nacionales sobre sus futuros económicos, acompañado por una multicausal complejización de la estructura de toma de decisiones a nivel mundial y nacional (Held, 1997). El capital desplaza los segmentos más descalificados de su producción por regiones que le ofrezcan condiciones favorables, pero en esta movilidad necesita que le brinden mano de obra con una formación homogénea y afín a sus demandas. Creemos que por estas razones, entre otras, se impulsó el ‘paradigma de las competencias’ como principio estructurador de las políticas educativas en distintos países (Acconcia y otras, 2010b).

Conjeturamos que en Santa Cruz la forma en que se implementaron estas políticas respondió a una modalidad particular de estilo de conducción política provincial donde se conjugaría una debilidad histórica para problematizar de modo adecuado la realidad económica y social -y por tanto poder modificarla- (Guadix y Villanueva, 2009; Acconcia, y otras 2010a) junto a un estilo de conducción política conservadora de rasgos neoliberales (Ruiz, 2011).

En Santa Cruz, la dirigencia política en la década del ‘80 posiblemente impactada por resabios de un Estado desarrollista en declive, procuraba la intención de diversificar la matriz económica provincial (Salvia, 1997). Los pobres logros concretos alcanzados responden a una multiplicidad de factores, que denotarían la existencia de sesgos en la conducción política y

⁴ Se eligió al azar un día hábil de todas las semanas, entre los meses de febrero y octubre. Excepcionalmente, y si una noticia lo ameritaba, se hacía un seguimiento de su evolución, incluso en meses de receso.

técnica al momento de desarrollar una perspectiva situada y prospectiva⁵ sobre el entorno inmediato (Guadix y Villanueva, 2009; Acconcia y otras, 2010b).

En relación a esta caracterización respecto de los sectores dirigentes, la frase del gobernador contemporáneo resulta ilustrativa:

“(...) los lavaderos de lanas están hoy más cerca que nunca, algo con que los hombres de nuestros campos, columna vertebral del crecimiento y transformación santacruceña, han soñado por varias generaciones.”⁶ ⁷

Esta década y la siguiente significaron una re-definición de la realidad regional, en tanto ingresaron a la provincia grandes empresas transnacionales, que invirtieron en la extracción de hidrocarburos y minerales, al tiempo que redujeron el volumen del personal de las ex empresas públicas y suprimieron sus servicios sociales. En consecuencia, creció notoriamente la incidencia del sector terciario en la estructura económica santacruceña.

La crisis hiperinflacionaria de fines de los ‘80 y la ausencia de políticas alternativas de desarrollo regional, significaron que se profundizara la dependencia del Estado de fondos transferidos desde Nación. Así avanzaba hacia la consolidación de su papel administrador de la renta, y a partir de allí, también como principal dinamizador de la economía provincial.

A partir de la ola de privatizaciones el rol del Estado se orientó hacia el polo redistribuidor y asistencialista. De esta forma se contendría la conflictividad social que la disolución del Estado empresario generaría, mientras se garantizaba la implantación económica y socialmente exitosa (en tanto lograría gozar de un consenso social más o menos extendido) de un modelo de explotación flexible de la fuerza de trabajo e intensiva de los recursos naturales y de mercados abiertos (Salvia, 1999).

Este nuevo modelo de desarrollo fue acompañado por un nuevo estilo de conducción y administración del Estado “que, creemos, presenta un apreciable grado de familiaridad con el pensamiento neoliberal (conservador y de sesgo populista autoritario)” (Ruiz 2011: 2). Entre las distintas estrategias que convergen hacia ese estilo, resaltamos la introducción de los conceptos de productividad, eficiencia y presentismo y la intención de reducir el gasto público; medidas derivadas de la racionalidad instrumental capitalista⁸.

⁵ Entendemos que ambas categorías se encuentran íntimamente relacionadas, en tanto analizar acertadamente lógicas económicas, políticas y sociales contemporáneas, en su relación dialéctica entre lo regional y lo global, contribuye a escenificar posibles futuros deseables. Para profundizar, ver Elbaun y Forciniti (2001).

⁶ Discurso de apertura del año legislativo 1989. Honorable Cámara de Diputados de la Pcia. de Santa Cruz. Gobernador Ricardo Jaime Del Val. 1 de mayo de 1989. Pág. 13.

⁷ Cabe resaltar que hacia varios decenios el sector ganadero presentaba signos de agotamiento, asociados a factores climáticos, desertificación, permanencia de modos tradicionales de producción y comercialización, la monoproducción ovina, precios internacionales de la lana, etc. (Bona, 2000).

⁸ Díaz y Sotolongo (1997) describen a la razón instrumental como humanamente empobrecida pero poderosa, “una razón limitada a ofrecer el conocimiento de los medios científicos más apropiados para alcanzar

En este sentido, el discurso del gobernador García al inaugurar el año legislativo 1991 da cuenta de la orientación que se profundizaría durante la década que se iniciaba:

“ (...) siendo el convencimiento de este Poder Ejecutivo que lo uno: trata de cimentar las bases de un estado ágil, moderno y eficiente hacia un horizonte de bienestar y desarrollo, (...) No obstante ello, continuaremos tozudamente en la aplicación de la Ley 2193 de Reordenamiento del Estado (...) Dijimos al hacernos cargo del Poder Ejecutivo (...) que nuestro lema sería: ‘Tan poco Estado como sea posible y tanto como sea necesario’, como también advertíamos que en aquel momento ‘Toda jornada de labor que no fuera trabajada no sería abonada’.”⁹

En este orden se suspendieron las paritarias¹⁰ otorgando arbitrio al poder ejecutivo para decidir aumentos y mejoras laborales, mientras se congelaba la movilidad. Ambas afectaron negativamente las expectativas de ascenso en la planta de empleados (Ruiz, 2011), y posiblemente también su filiación con el trabajo cotidiano.

Estas normas y tendencias, junto a otras medidas orientadas a contener el desempleo, incidirían en un proceso de construcción de sujetos con características de asistidos sociales. Entre estas directrices destacamos la débil racionalidad de las políticas laborales públicas presente en los sectores menos calificados de la planta de empleados estatales, y la reducida intervención del Estado a través de estrategias asociadas a un proyecto de desarrollo sustentable e inclusivo¹¹. Entendemos que éstas significaron que los agentes encontrasen dificultades para dimensionar la potencialidad e implicancias técnicas de las políticas públicas y, consiguientemente, la pertinencia de su propia formación o la de generaciones posteriores.

En base a los argumentos desarrollados, proponemos como hipótesis interpretativa que la intersección de la externalidad de las principales políticas productivas aplicadas históricamente en la provincia y el estilo de conducción caracterizado, adquirirían una configuración específica en el caso de las políticas educativas implementadas en la década del ‘90. Esta extraterritorialidad sostenida en una lógica económica¹², funciona en un doble sentido. Por un lado opera como un factor transversal que configura a las políticas regionales como reproductoras de lógicas exógenas y no productoras de lineamientos propios. Por otro, replica y refuerza el carácter verticalista de la conducción política y técnica, dinámica esta que dificulta la generación de consenso y control social de los sectores involucrados. Asimismo,

eficazmente determinados fines (fines pertenecientes a las empresas, a los Estados, a los que financian aquellas y estos), dirigida básicamente, a formular prescripciones técnicas en relación a pronósticos.” Pág.115.

⁹ Discurso del Gobernador Héctor Marcelino García en la apertura del año legislativo 1991, dirigido a la Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Cruz. Río Gallegos. 1 de mayo de 1991.

¹⁰ Estas directrices surgen de la Ley Provincial 2263/91 y su decreto reglamentario N° 140/91, que adhiere a la Ley Nacional de Emergencia Económica N° 23.697/89 y al Decreto Nacional de Desregulación N° 2.284/91.

¹¹ Más bien, las políticas aplicadas serían asistencialistas y de perspectiva inmediata o vinculadas a la generación de infraestructura, financiadas y/o programadas por la órbita nacional.

¹² La ejecución progresiva de acciones tendientes a la aplicación de la reforma educativa se sostuvieron en su totalidad con fondos transferidos desde la órbita nacional.

se correlaciona con una ausencia de diagnóstico de las necesidades y realidades de la provincia, que nos remite una vez más a la ausencia de un pensamiento situado.

‘Un caso en las continuidades de las políticas públicas en Santa Cruz: la reforma educativa’

En cuanto a la explicitación del contenido de la reforma, no lograron visibilizarse en la prensa local anuncios por parte de la conducción política. Sus reducidas presentaciones brindaban escuetos y difusos elementos, a partir de los cuales podemos intentar aproximarnos a su posicionamiento y su perspectiva sobre esta cuestión.

Al respecto, consideramos ilustrativa la siguiente frase del gobernador Kirchner incluida en el discurso inaugural del ciclo legislativo en 1999:

“en el aspecto educativo remarco que tiene como norte una adecuada infraestructura en la cual se ha invertido desde el estado, amén de elementos de primer nivel y una educación de calidad con personal capacitado en la aplicación de la ley federal” (LOA, 01/03/99).

Entendemos que este extracto, está indicando el lugar subsidiario que los lineamientos teóricos y programáticos de las políticas educativas ocuparon en las prioridades del gobierno. En la misma dirección subyace la delegación de la aplicación de la reforma a técnicos del CPE, cuya caracterización además denota que el diseño de la misma fue externo a la provincia, y que los técnicos se limitarían a cumplir aquello que está previamente pautado o concertado. De aquí inferimos que, debido a su característica de externalidad, la reforma educativa santacruceña resultaría desvinculada de otras políticas públicas en curso.

En publicaciones oficiales¹³, destacamos el reconocimiento de problemáticas presentes en el proceso de aplicación de la reforma a nivel nacional, que se habrían replicado en el contexto zonal. Entre ellas figuran la falta de coherencia entre el plano discursivo y las prácticas o las posibilidades de plasmar en las distintas realidades (edilicias, administrativas, formación de recursos humanos, capacitación, etc.) la nueva ley, y también la consiguiente sensación de incertidumbre, tanto en relación a las posibilidades de aplicación concreta como a los resultados esperables de la misma. Creemos que esta incertidumbre se materializó tanto en el plano subjetivo como en las prácticas cotidianas de la organización escolar, impactando con mayor énfasis en los docentes en su calidad de actores interpelados como responsables de llevar adelante la reforma. Este desfasaje reiterado entre el plano discursivo y las prácticas concretas, se expresa en la siguiente cita:

¹³ Ver ejemplares de la *Revista Novedades Educativas* publicadas en la década de 1990.

“(...) Sin haberse resuelto aún las complejas problemáticas que subyacen a la instrumentación de la EGB, las provincias concentran sus esfuerzos en la programación de los pasos a seguir para incorporar, al menos a nivel de contenidos, la educación Polimodal. Las propuestas oficiales y los rechazos gremiales saturan la complicada trama de polémicas que invade todo el arco educativo (...) También sucede la disparidad de criterios entre las jurisdicciones, entre la Nación y las provincias, entre actores y funcionarios y, lo que constituye quizás el enfrentamiento más grave, entre la ilusión teórica y la realidad objetiva (...).”¹⁴

En el escenario provincial el vínculo entre el gobierno de la educación con la sociedad civil resultaría poco transparente, tal como se evidencia en la indiferencia de autoridades del Consejo Provincial de Educación (CPE) frente a datos que indicaban que Santa Cruz era una de las provincias con mayor índice de repitencia en nivel medio. Ante esta situación “allegados” a la cúpula educativa adjudicaron la responsabilidad a la gestión anterior (LOA, 6,7/2/97). Ante esto resulta difícil no preguntarse sobre la percepción gubernamental de los problemas educativos provinciales, que hicieron necesaria o sobre los que debía operar la reforma en algún sentido específico de mejora académica o institucional.

Suponemos que este hecho da cuenta de la ausencia de problematización participativa en torno a la reforma, que pareciera no haber sido inducida ni incentivada por la conducción y los equipos técnicos locales, formados y capacitados por equipos técnicos nacionales, en forma simultánea a la implementación. Sin embargo, esta situación difiere levemente cuando nos aproximamos a la implementación de los TTP, como abordaremos a continuación.

‘El paradigma mundial de las competencias como núcleo estructurador y articulador de los TTP y la EP’

El nuevo modelo escolar y educativo fundamentalmente orientado a la “formación en competencias”, procura realizar una adaptación efectiva a las exigencias del mercado, para lo cual deberá formar un ‘hombre flexible’ y un ‘trabajador autónomo’. Según Laval (2004) ambas cualidades constituyen referencias del nuevo ideal pedagógico, sostenido desde una razón individualista y meritocrática.

Desde las publicaciones oficiales del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), se visualiza la importancia de la reconversión del nivel medio en esta dirección:

“(...) el cambio tecnológico en el sistema productivo, que modifica las ‘calificaciones’ tradicionales, demandando ‘trabajadores polivalentes’, con ‘competencias’ básicas que adquieren en la educación formal (...) frente a la complejidad y ‘competitividad’ del mercado de trabajo, la escuela tiene la misión de brindar una formación de ‘calidad’ para que todos puedan ‘competir’ con igualdad de posibilidades por un puesto de trabajo. Es decir, la escuela, favorece las

¹⁴ *Novedades Educativas*. Año 8. N° 71. Noviembre 1996. p. 19.

*condiciones de ‘empleabilidad de los sujetos’, pero no mejora las condiciones del mercado de empleo (...).*¹⁵

De este modo, el paradigma de las competencias opera como justificación ideológica de la necesidad de adecuar el aparato público, en este caso la política educativa, al mercado. Este último toma un protagonismo explícito, no sólo como el generador de la direccionalidad de las políticas concretas, sino también y fundamentalmente como productor del discurso hegemónico, saturando el horizonte simbólico y convirtiéndose en sentido común.

*“(...) Para superar las ‘rigideces’ de las escuelas comerciales, técnicas y bachilleratos de diversas modalidades y lograr su integración en los procesos de producción y de servicios, se propone la Educación Polimodal (...) Esta ‘polivalencia’ de conocimientos es la que posibilita la “versatilidad” (aplicación de los conocimientos a situaciones diversas) y la “flexibilidad” (aplicación a una ‘realidad cambiante’ y de alguna manera ‘imprevisible’) (...).*¹⁶

A partir de estas premisas, volverse competente involucra tornarse una mercancía atractiva en el mercado de empleo, donde son los sujetos los que tienen que lograr desarrollar un conjunto de actitudes acordes a estas sociedades de gerenciamiento. Ahora bien, estas actitudes serán el resultado de la construcción de las capacidades y cualidades que la escuela debe propiciar, potenciar y orientar para su consecución (Grinberg: 217).

En el análisis del marco regulatorio generado desde esta perspectiva, observamos que el Acuerdo Marco Nacional A-12 (1- 2), define:

“(...)la naturaleza y funciones de los TTP constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los/las estudiantes o egresados/as de la Educación Polimodal” (en adelante EP), que: “...constituyen una opción diferente y adicional a la elección que los estudiantes realizan respecto de las modalidades de la EP. Se trata [...] de iniciarse profesionalmente a través de una formación que prepara para desempeñarse en áreas ocupacionales determinadas que exigen el dominio de competencias tecnológicas y profesionales específicas [...] Se proponen desarrollar competencias profesionales que aseguren un desempeño polivalente [...].”

Al indagar sobre la reconfiguración de estos lineamientos a nivel jurisdiccional, nos resultan llamativas las expresiones de un técnico del CPE en un diario local:

“La función será la de formar técnicos en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiere el dominio de competencias profesionales, que sólo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación.” (LOA, 30/11/96).

Cabe resaltar que la descripción que realizó es la misma que contiene el acuerdo marco A-12, con lo cual nos preguntamos sobre el nivel logrado de apropiación de las implicancias sociales del proceso en el corto y en el mediano plazo.

¹⁵. En Albergucci, R. (1995:10) 7º Encuentro Nacional Docente de Intercambio y Actualización.

¹⁶ Ibídem

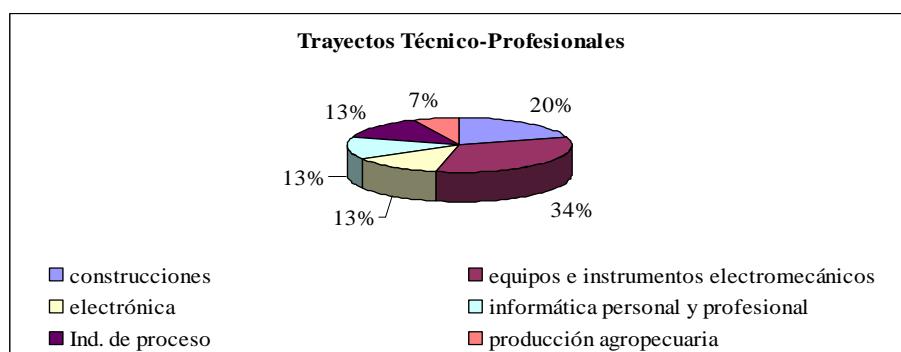
En la misma nota se menciona la intención de atender al vínculo educación-trabajo, aunque desacertadamente desde una perspectiva mercadocéntrica. Así era señalada por otro técnico del CPE:

“(...) cuáles son las demandas del mercado laboral y cuáles son las exigencias que debe cumplimentar la escuela para que nuestros egresados puedan lograr las competencias que demanda el mercado.” (LOA, 30/11/96).

Estos lineamientos se expresan en la elección de las orientaciones de los TTP a aplicarse en Santa Cruz. Al respecto, hubo sólo una reunión informada a la prensa local asociada a su aplicación en las escuelas industriales. En ella técnicos del CPE informaron la disponibilidad de nueve propuestas en borrador: gestión administrativa, tiempo libre, recreación y turismo, salud y ambiente, comunicación multimedial, informática, industria en proceso, servicios industriales, construcción y agro. Sin embargo, algunas de estas propuestas diferían del perfil de las actividades demandantes de fuerza de trabajo en la provincia, donde el tiempo libre, la comunicación multimedial, la industria en proceso y el agro ocupaban lugares marginales o inexistentes¹⁷. Esta divergencia podría explicarse en la génesis nacional de los lineamientos. En tanto, dos años después en la Resolución N° 86/98 del CFCyE, se aprobaron casi la totalidad de las orientaciones mencionadas.¹⁸ El CPE se adheriría a estas pautas en 1999 a través de distintos documentos (1999b; 1999c).

Sólo la mitad de los TTP propuestos coincidió con los que finalmente adoptaron las escuelas industriales, tal como se expone en el gráfico N° 1 que se presenta a continuación. Nos permitimos inferir que esta diferencia daría cuenta de debilidades en los modos y tiempos en que se pensó la concertación en este punto de la reforma.

Gráfico n° 1



Base: 15 orientaciones que pueden coincidir entre sí, ofertadas por 9 escuelas (6 industriales, 1 de instrucción y perfeccionamiento, 1 agropecuaria y 1 de biología marina).

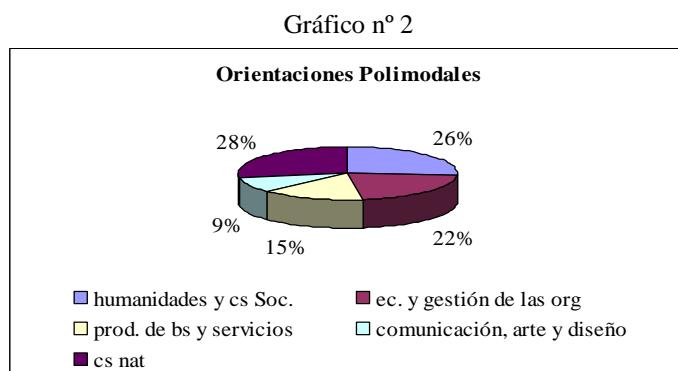
¹⁷ De acuerdo al censo 2001, en orden decreciente las principales ramas de actividad que estructuran la demanda laboral en la provincia son: administración pública, defensa y seguridad social obligatoria (20%) comercio al por mayor y menor; reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos (12%), enseñanza (11%), construcción (8%) y minas y canteras (7%).

¹⁸ La orientación en servicios industriales fue suprimida. Se incluyeron electrónica y equipos e instrumentos electromecánicos.

Fuente: Anexo 1 del Acuerdo N° 153/99 del CPE. Publicado en LOA, 20/10/99

Por otra parte, de acuerdo a los supuestos de los técnicos del CPE, los diseños de las orientaciones de la EP responderían a demandas existentes en diversos sectores de la sociedad. En declaraciones de una funcionaria de la cartera educativa, este nivel permitiría a los alumnos “...*buscar –de acuerdo a sus ‘intereses’- la modalidad que pretenden*”. Según esta entrevista, la configuración de la EP pareciera responder a la intención de superar deficiencias del secundario, en tanto este nivel “...*no estaba respondiendo a las necesidades del alumno, de prepararlo para trabajar o continuar otra preparación*” (LOA, 20/10/99).

La oferta de la EP en la provincia resultó compuesta por las siguientes modalidades:



Base: 65 orientaciones que pueden coincidir entre sí, ofertadas por 37 escuelas.

Fuente: Anexo 1 del Acuerdo N° 153/99 del CPE. Publicado en LOA, 20/10/99

En relación a las caracterizaciones realizadas sobre los TTP y la EP, entendemos que subyace una perspectiva inmediatista, utilitarista que habría signado sus objetivos. En primer lugar las competencias son saberes demandados por el mercado laboral, que se recortan de y sobre los saberes sociales disponibles. Entonces, al transmitirse en la escuela saberes que son identificados como necesarios para generar ganancias, se ignora la dimensión histórico-social que intervino en la configuración de esos y de otros saberes del trabajo, su importante rol en la historia de la provincia y la viabilidad de que los saberes socialmente productivos¹⁹ habilitem en los sujetos que los portan, la posibilidad de incidir libremente eligiendo entre distintas opciones en el proceso histórico (Acconia y otras, 2010b). En segundo lugar, en las descripciones sobre la EP, el acento puesto en ‘necesidades/intereses’ de los alumnos vinculados al mercado laboral y a la formación superior, denotaría una vez más que la inmediatez signó la construcción de las modificaciones educativas. De este modo se pierde de vista, y por tanto no se logra problematizar, una dinámica social amplia y su horizonte

¹⁹ Los Saberes Socialmente Productivos son “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “habitus” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 14).

particular presente en tendencias políticas, económicas y sociales contemporáneas, a la luz de las cuales deberían haberse pensado y diseñado los contenidos de la reforma.

A pesar de la intención expresa de que las ‘competencias profesionales’ respondieran a diagnósticos sobre saberes y capacidades demandados por el contexto profesional (CPE: 1999a), no fue posible identificar en los documentos del CPE, citas o fragmentos de estudios que aborden el modo en que “los cambios tecnológicos y las nuevas tendencias en la organización de la producción” (CPE: 1999a: 5) se manifestaban en la estructura económica santacruceña, desde donde se podrían haber inferido directrices para los TTP y EP²⁰.

En contradicción con esos principios enunciados, ante un contexto interpretado como incierto en relación a la importancia que el gobierno nacional de la ‘Alianza’ (1999-2001) otorgaría a la reforma educativa y su financiamiento, un grupo de funcionarios del CPE señaló que la provincia optó por suspender algunas acciones (Cardini y Gessaggi, 2003), entre ellas la implementación de la EP. Al respecto, la resolución 2427/00 explicita que:

“(...) es intención de las políticas educativas provinciales y ante la imposibilidad de aplicar la Educación Polimodal, recuperar las experiencias e innovaciones de las ofertas educativas en las Instituciones de Enseñanza Media.”

Es decir que, la adaptación a los lineamientos nacionales no sólo se realiza de modo directo, acrítico y sin la realización de un diagnóstico para la implementación de los cambios, sino fundamentalmente sujeto al flujo económico proveniente desde la Nación²¹, -criterio que resulta disociado de la dirección que se pretende imprimir a la política educativa-. Aún más llamativo, ante este revés presupuestario la provincia no aporta al financiamiento faltante, sino que opta por modificar la perspectiva sobre la tradicional educación media, cuyas supuestas debilidades sirvieron de argumento para justificar su transformación.

En lo que respecta a la pretensión de preparar al alumno para ingresar al mercado laboral y a pesar de que los documentos oficiales refieren a las ‘pasantías’ como puentes para alcanzar este objetivo, la reducida incidencia cuantitativa de las prácticas profesionales no fue interpretada por el equipo técnico provincial como un indicador de las dificultades de las organizaciones escolares para avanzar por sí mismas en este sentido. Al respecto entendemos que la débil visión prospectiva de la conducción y equipos técnicos del CPE y la reducida

²⁰ Por ejemplo, en este período el impacto de las políticas neoliberales sobre las empresas públicas YPF e YCF significó la introducción de tecnologías orientadas a la automatización de la producción, la tercerización de servicios asociados a la extracción y la supresión de servicios sociales que brindaba el Estado Nacional a través de las mismas.

²¹ En efecto, un documento oficial del Consejo Provincial de Educación, señala que “la falta de claridad en los compromisos financieros entre la Nación y las provincias, generó un marco de incertidumbre que obstaculizó la toma de decisiones para continuar profundizando la aplicación de la Ley Federal”. Citado en: Cardini A. y Gessaggi V. (2003:63).

racionalidad de las políticas públicas laborales, dificultaron que los grupos de alumnos y egresados de las escuelas de EP y TTP realicen pasantías en el sector privado y en el mismo Estado, donde finalmente la formación y los antecedentes ocuparían un peso marginal sobre las posibilidades de ingresar y ascender.

Sin embargo, encontramos que al menos un grupo de escuelas de nivel medio y técnicas de Río Gallegos y de Río Turbio²² lograron autogestionar sistemas de pasantías para alumnos del último año, tanto en el sector público como en el privado, e incluso en el tercer sector²³. En el mismo sentido, y marcando posiblemente una tendencia, rescatamos las palabras de varios entrevistados de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos que recuerdan su paso como alumnos durante la década del 90²⁴, y refuerzan la hipótesis de que las pasantías dependían en gran medida del estilo del docente a cargo del taller y del directivo de turno.

La situación caracterizada se acerca más a cierta idea de autonomía y descentralización ad hoc, cuyas pretensiones y logros concretos desarrollamos posteriormente, demostrando que dejar librada a las escuelas la posibilidad de que sus alumnos realicen pasantías, ha generado una desigualdad de oportunidades y ha favorecido la segmentación de la oferta educativa.

Orientando la mirada hacia el diseño curricular de los TTP y la EP, observamos que el diseño por ‘competencias’ con fuerte incidencia del pensamiento empresarial, impregnó la selección de los conocimientos a transmitir, sin haber transitado por un debate que permitiera problematizar sus fundamentos y significados para los actores (Hillert, 2011).

En este sentido la carga horaria asignada a materias comprendidas por conocimientos provenientes de distintas ciencias, estructurados desde una lógica instrumental para su aplicación a un campo laboral determinado, es comparativamente superior respecto a la proporción de horas cátedras destinadas a la transmisión de los conocimientos que estructuran los campos disciplinares de esas ciencias. De este modo la constitución de saberes sociales y de ciudadanía que propende la escuela bajo este paradigma de las competencias, promueve el desarrollo de habilidades fragmentadas obturando la posibilidad de aprehenderse de la totalidad del proceso de trabajo. Es decir, la formación recibida induciría habilidades concretas operatorias, competencias asociadas y sólo necesarias para el desempeño en la instancia de ejecución. De este modo inhabilitaría la posibilidad de problematizar la tarea, reforzando así la separación entre el saber hacer y el conocimiento asociado al diseño y

²² De acuerdo a las entrevistas realizadas y sin intención de exhaustividad, al menos las mismas serían la EP 16 y 17, y las escuelas industriales 4 y 6 de Río Gallegos. También la escuela industrial n° 5 de Río Turbio disponía de pasantías.

²³ Se entiende por tal las asociaciones de la sociedad civil que no tienen fines de lucro, entre ellas podemos mencionar mutuales, cooperativas, asociaciones, etc.

²⁴ Entrevistas realizadas a egresados de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, cohorte 1990.

control de los procesos de trabajo. Desde nuestra perspectiva teórica entendemos que esto obstaculizaría que los futuros trabajadores dominasen saberes socialmente productivos. Entre ellos los de una ciudadanía comprometida políticamente.

En palabras de un referente del plantel directivo de una escuela técnica provincial:

“Formamos al chico por competencias (...) algunas las adquirirá en la escuela. Las otras la certificamos pero no sabemos si las tiene. (...) El inconveniente es cuando van a la empresa (...) aparte no son independientes, son dependientes. Son dependientes de algo, de la máquina. Entonces cuando están solos y tienen que resolver, se encuentran con que no pueden resolver nada.”²⁵

Un docente de una escuela industrial provincial sintetiza parte de los impactos generados por los cambios curriculares inducidos por la reforma:

“Nosotros... antes era una estructura disciplinar. Los chicos tenían teoría y después a la tarde tenían taller. Ahora tienen módulos integrados por teoría y por taller. ¡No! Perdimos horas. Perdimos contenido. Se perdió la formación y aparte en vez de seis años tenemos cuatro.”²⁶

Al respecto, un entrevistado que no sólo ha sido profesor de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos, sino también egresado y dirigente gremial, nos relata acerca del complejo panorama de la Enseñanza Técnica en este escenario:

“(...) Veíamos de que con esto...falta de inversión... enseñando con máquinas obsoletas a los nuevos técnicos, y todas estas cuestiones no era lo mismo. En lo curricular se arma la estructura de módulos, lo que antes era una materia... que yo enseñaba soldadura, en el taller y enseñaba tecnología de los materiales en la teoría. Ellos dicen que vamos a conformar una sola materia, y se va a llamar ‘modulo de metal-mecánica’, por ejemplo. Había dos profesores, uno evaluaba por un lado, otro evaluaba por el otro. Se peleaban. Tenían discusiones terribles. [...] “- Poné la nota vos. -No, la pongo yo que conmigo anda bien...” Fue exactamente lo mismo. Se implementó violentamente y sin ninguna estrategia en el funcionamiento o alguien que guíe en cómo podés evaluar en la parte práctica, en la teoría por el otro. Y eso llevó a unas internas terribles dentro de la institución (...).”²⁷

La violencia a la cual hace referencia el relato anterior, nos lleva a reflexionar el impacto desestructurante que tuvo la reforma no sólo en los aspectos curriculares, sino en todas las dimensiones que atraviesan y configuran la escuela, como las culturas profesionales, las organizacionales, las propias de los sujetos que en ellas circulan, etc. Como ya mencionáramos, las consecuencias de la reforma fueron costosas tanto a nivel objetivo como subjetivo, significando un marcado deterioro en las condiciones de trabajo del aula-taller, de la integración didáctica, en las relaciones intra e inter institucionales, en los contenidos, en los programas de formación docente, entre otros.

²⁵ Entrevistas formales e informales.

²⁶ Entrevistas formales e informales.

²⁷ Entrevista realizada a Ex Docente de la Escuela Industrial N° 4 de Río Gallegos Mayo 2011.

‘¿Democratización del proceso? Intenciones y tendencias concretas’

Desde las pautas nacionales, los lineamientos de la reforma se presentaron asociados a la intención de generar descentralización y participación de los involucrados en la misma, tanto en el diseño como en la aplicación. Esto suponía que los criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles y los contenidos básicos comunes eran estipulados por el CFCyE; mientras las jurisdicciones provinciales adaptaban esas pautas a las especificidades regionales, generando sus propios lineamientos curriculares. Finalmente, las organizaciones escolares definían y ejecutaban los proyectos curriculares institucionales (Acuerdo Marco A-8) y los perfiles según correspondiera.

Pero para habilitar la participación directa y autónoma, era necesario previamente lograr el empoderamiento de las organizaciones. Es decir, que las mismas dispongan del acceso a capacitación técnica y recursos económicos que les permita distinguir y elegir entre distintas opciones o proyectos, examinar su viabilidad, beneficios y dificultades, y luego poder autogestionarlo. Por ejemplo, el Acuerdo Marco A-12 (p. 6) establece:

Dentro del marco de la política de formación técnico profesional de las autoridades educativas provinciales y del GCBA, ‘la gestión y conducción institucional de los TTP’ dispondrá de un ‘margen de autonomía’ suficiente para:

- * *Desarrollar acuerdos y proyectos con otras instituciones educativas, empresarias, organismos gubernamentales y no gubernamentales.*
- * *Celebrar convenios y establecer mecanismos de vinculación con sectores representativos de la producción y los servicios.*
- * *Responder con rapidez y flexibilidad a requerimientos de los sectores productivos afines con los objetivos y perfil de la institución.*
- * *Generar ofertas para atender los intereses y necesidades socio-educativas de distintos grupos sociales.*

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno a través de la responsabilización y el *empowerment*, ya no del Estado como agencia central, sino de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros (Grinberg 2008; 107). Del conjunto de estas premisas se deriva que, si luego se presentan fracasos en la aplicación de la reforma, los niveles autónomos serían responsables de los resultados.

Bajo esta perspectiva, el CPE a nivel discursivo y de un modo políticamente correcto, declaraba la intencionalidad de democratizar la aplicación de la ‘nueva’ ley federal de educación. Manifestaba su preferencia por la idea de autonomía pero, de forma paralela, adoptaba pasivamente las directrices del orden nacional dada su fuerte dependencia de esa fuente de matrices técnicas de especificación curricular (Hillert, 2011).

En la legislación, se menciona de manera reiterada que las instituciones educativas poseen espacios de toma de decisión que se encuentran en el marco de la autonomía, pero a la vez se observa un alto grado de prescripción acerca de modos de organización de la EP y sus orientaciones, respondiendo de manera directa a las disposiciones de orden nacional.

Hay que señalar en este sentido que se produce un paralelismo con el modelo de reestructuración político-administrativo que caracterizó la década del '90 y particularmente la gestión de Néstor Kirchner al frente del ejecutivo provincial. La centralización del poder en el ejecutivo y la modificación del CPE a través de la Ley 2411/95²⁸ indican:

*[cómo] se consolidan tendencias ya instaladas en la agenda política de la Reforma Estructural previa: la centralización en la toma de decisiones y de las formas de gestión desde los ámbitos centrales, jerarquías políticas y administrativas.*²⁹

En este orden, una serie de entrevistas realizadas a directivos de escuelas de EGB de Río Gallegos, ponen de manifiesto la coincidencia de que la autonomía es relativa o inexistente dada la estrecha vinculación jerárquica y de control que deben sostener con el cuerpo de supervisores y con las autoridades del CPE (Ruiz y otras, 2005).

La muestra recortada de noticias, las entrevistas y documentos oficiales que respaldan este análisis, permitió inferir que las iniciativas concretas inscriptas en el sentido de esa pretendida democratización y visibilizadas en esas fuentes, habrían sido aisladas.

Al respecto, las palabras de un alto funcionario del CPE en la época, expresan el modo en que se resolvían las situaciones frente al surgimiento de debates o cuestionamientos.

“(...) hay miembros del ADOSAC que se oponen absolutamente a todo y, en muchos casos, boicotean las propuestas de transformación que realizamos, interpretando otras intenciones diferentes a las nuestras. Por ejemplo, esto fue lo que pasó con algunas propuestas de cambios de puntajes. Por ello, optamos por seguir discutiendo internamente y por no trabajar con los docentes hasta que las cosas no estén más o menos cerradas y decididas.”³⁰

Esta cita ilustra el mecanismo verticalista de toma de decisiones asociado a la reforma, donde ante voces divergentes y signos de resistencia, se impone una orientación oficial unilateral.

En relación a las escasas acciones de concertación y referidas a los TTP generadas por el CPE, se realizaron jornadas donde fueron invitados referentes de escuelas medias no

²⁸ A través de la Ley 2411/95 (de Ministerios) – Pcia. de Santa Cruz, se modifica la colegiatura del cuerpo deliberativo otorgando preeminencia al ejecutivo: rango de ministro al Presidente y mayoría de vocalías por el Poder Ejecutivo en relación con las electivas. Ley 2411/95 (de Ministerios) – Pcia. de Santa Cruz.

²⁹ Ruiz, Juan et al. (2005:156)

³⁰ Entrevista al Prof. Javier Freije, Secretario de Coordinación Educativa, realizada en noviembre de 2002. Citado en: Cardini A. y Gessaggi V. (2003:51).

industriales y de “distintos sectores”³¹ de la sociedad (*LOA*, 17/6/97). Al respecto resaltamos que sólo un colegio no industrial incluiría un TTP en su posterior oferta educativa (Anexo 1 del Acuerdo N° 153/99-CPE, en *LOA*, 20/10/99), dando cuenta del desfasaje entre las intenciones discursivas y las acciones concretas.

Nos animamos a sugerir que en este último caso se expresarían debilidades de la conducción política y técnica para generar democráticamente, al menos junto a docentes y directivos, nuevas propuestas ‘reales’ en la escuela media. Esto podría responder a una débil apropiación de las distintas aristas involucradas en un cambio de esa envergadura.

Indagando en las fuentes estudiadas, encontramos en relación a instancias participativas abiertas a la sociedad civil en el proceso de la reforma, que en la única reunión informada asociada a los TTP pero a aplicarse en este caso en las escuelas industriales, pareciera presentarse una dirección superadora, aunque excepcional. Hubo dos paneles que expusieron sobre los lineamientos políticos en relación a la implementación de la ley, y sobre proyectos de la Secretaría de Estado de la Producción (*LOA*, 30/11/96). Aquí, y tal como sugiere el Acuerdo Marco A-12, podría tratarse de la intención de lograr una articulación entre políticas productivas y educativas. Aunque entendemos que hubiera sido pertinente la presencia de referentes del sector privado, considerando su importante incidencia en la pequeña y desarticulada estructura productiva provincial.

En relación a la EP, equipos técnicos del CPE señalaban que en el proceso de diseño de sus orientaciones se habrían utilizado metodologías que permitieron incorporar demandas de otros sectores. En sus palabras:

“(…) los establecimientos (...) utilizaron estrategias distintas de opinión, [aplicadas] no sólo a los alumnos de los actuales segundos años de la escuela media, sino a los alumnos de los séptimo y octavos años de las EGB cercanas, egresados, padres, sociedades intermedias y población en general.” (*LOA*, 20/10/99).

Se evidencia la clara delegación del Estado -fundamentada desde su nueva lógica contractual³²- hacia los centros escolares de la responsabilidad de implementar los cambios deseados.

“(…) *El Estado no asume frente a ello más que la función promotora y de asistencia técnica que, mediante la producción de documentos como los que aquí estamos analizando, pretende promover e instalar ese nuevo horizonte de sentido en torno del cual la demanda descentralizada debe hacerse cargo de sí misma* (...).”³³

³¹ En la noticia no se informa cuáles participaron efectivamente.

³² “Esta lógica contractual irrumpió en una nueva forma del ya viejo contrato, en donde ya no son los ciudadanos quienes delegan en un tercero su capacidad de gobernarse y de que sea ese quien garantice las funciones de seguridad social. Es justamente ese tercero quien instala una nueva forma de contrato que, a partir de ahora, debe realizarse entre los ciudadanos para autogobernarse”. (Grinberg: 2008, 161)

³³ Ibídem p. 160

A pesar de ello, las evidencias empíricas indican que las modalidades aplicadas en la provincia respondían, en su enfoque y especificación, a las modalidades sugeridas en el Acuerdo Marco A-10. Esta observación daría cuenta de la verticalidad del proceso, sin considerar las realidades y voces regionales.

No obstante, en una entrevista realizada a un docente que participara de los equipos de discusión para la elaboración de los diseños curriculares de la EP, se expresa la contradicción entre lo que plantean discursivamente funcionarios del CPE, e incluso los fundamentos de las normativas³⁴, y lo que sucedía en el plano práctico:

*“Las orientaciones se definieron en función de los recursos humanos con que contaba cada escuela para que nadie se quedara sin trabajo. Nunca se miró la articulación con el medio o el sistema productivo.”*³⁵

En el mismo sentido, observamos (ver gráficos) que las orientaciones con mayor incidencia pensadas para los niveles de EP y TTP son las tradicionales. Creemos que esto confirma una de las tesis centrales de este trabajo, en tanto principalmente se adaptó y adecuó lo existente en un nuevo formato impuesto por la reforma, sin situarla ni planificarla democrática y prospectivamente.

Respecto de la posición que le fue asignada al gremio docente en esta supuesta concertación, son reiteradas las críticas expresadas por el mismo en relación con el proceso de reforma en el periódico local. Cabe resaltar que éste habría sido el único segmento laboral que sostenidamente pretendía participar -y paradójicamente no fue incorporado al diseño- y cuyo trabajo diario fue directamente afectado por la reforma.

En términos generales, ADOSAC realizaba críticas asociadas a la calidad de los cursos de capacitación recibidos (*LOA*, 6, 13, 14, 24/6/96), y señalaba perjuicios asociados al proceso en curso, en el que poco habían sido consultados. Entre ellos, la primarización del nivel medio (*LOA*, 30/7/97), la supresión o paralización de las actividades de escuelas técnicas y la pérdida de conquistas laborales incluidas en el escalafón de la escuela primaria (*LOA*, 9/3/98); todas ellas originadas en la implementación del segmento de la EGB3, el más conflictivo y desestructurador del modelo a transformar.

Referentes de este gremio se expresaban así acerca de la flexibilización laboral y precarización educativa que implicó la reforma en sentido amplio:

³⁴ Resolución 2427/00 – CPE y Acuerdo 385/01 – CPE.

³⁵ Entrevista realizada en el mes de junio de 2011.

“En Santa Cruz significó la eliminación de los jardines de 3 años, de la unidad de planeamiento educativo, de los gabinetes psicopedagógicos, de los convenios interjurisdiccionales, de la rezonificación con perjuicios previsionales, de la suspensión de los concursos.”³⁶

Lo que muestra en palabras de estos referentes “que la aplicación de la ley federal es sólo una política de ajuste” (*LOA*, 03/03/97). Además, el gremio coincidía con la Unión Cívica Radical en el carácter improvisado con que la EGB3 se estaba implementando, a pesar de las dificultades ya evidentes en el desarrollo de los ciclos anteriores de este nivel (*LOA*, 07/05/99). En su aislada crítica, la UCR también señaló que debería crearse democráticamente una ley de educación que respondiera a un modelo de provincia.

Más allá de las aparentemente reducidas intenciones de dialogar de la dirigencia del CPE, la posibilidad de que ADOSAC incidiera en la toma de decisiones a través de mecanismos de protesta, fue minimizada a través de la imposición de una herramienta de racionalización, el premio por presentismo³⁷. Creemos que esto también denota el carácter autoritario de la conducción política gubernamental.³⁸

Del análisis de estas fuentes, respaldamos nuestra inferencia sobre el carácter verticalista del proceso de reforma en general, que consiguientemente obstaculizó que pudiese ser apropiado colectivamente por los sectores involucrados, y como consecuencia, afectó negativamente sus posibilidades futuras de aplicación satisfactoria. Esta falta de atención a la dinámica escolar y su articulación posible al cambio, responde a una lógica de pensamiento donde parecen equipararse los cambios formales con los cambios reales. En el marco de esta matriz, ya en trabajos anteriores se advertía acerca de:

“(...) la dificultad de la Administración y en particular la de esta provincia para pensar las escuelas como entidades activas, productoras y productivas, dada la consideración tradicional que las entiende como meros centros receptores (Ezpeleta, 1997).”³⁹

Conclusiones

Si bien la provincia, como el resto del país y posiblemente gran parte del mundo, ha implementado modificaciones en las directrices educativas que responderían y se adecuarían a

³⁶ De acuerdo a trabajos anteriores realizados por el equipo, al menos en los años ‘80 los concursos ya eran una demanda de ADOSAC, lo que da cuenta de que se trata de un problema histórico del sector.

³⁷ El presentismo tuvo una importante incidencia sobre el sueldo de bolsillo, representando para un cargo docente inicial alrededor de una tercera parte del ingreso mensual.

³⁸ La única excepción respecto a la incidencia de la sociedad civil sobre el proceso de reforma se habría presentado en Río Turbio. La comunidad educativa incluyendo al gremio, logró a partir de sus reclamos que la escuela industrial N° 5 se articulase con la EGB3 en un mismo núcleo educativo. Así, los alumnos realizaban tareas de taller en la materia de Tecnología disminuyendo en parte el debilitamiento que la reestructuración del nivel medio implicaba para la formación técnica.

³⁹ Ruiz et al. Ob. cit. Pp. 153.

un modelo de desarrollo global de corte neoliberal, Santa Cruz presentó particularidades en su implementación.

Al respecto creemos que el carácter neoliberal-autoritario de conducción y administración del Estado que habría impregnado la implementación de la política educativa, junto a un débil pensamiento prospectivo del gobierno, la ausencia de cuerpos técnicos-pedagógicos consistentes y la exclusión del sindicato, confluyeron en conjunto hacia una reforma que ya en sus inicios, denotaría reducidas posibilidades de éxito.

En este sentido, la aparentemente acotada concertación generada en torno a la implementación de reformas en nivel medio, y lo que pareciera ser una ausencia de diagnósticos propios sobre los cambios en el perfil de la estructura económica y de la demanda laboral, constituyen indicadores centrales en este sentido.

Al respecto, nos interesa señalar que esta subordinación de la esfera educativa al mercado tendría profundas consecuencias sociales, en tanto sólo forma sujetos ‘empleables’, ‘adaptables’, ‘competentes’, ‘eficientes’. Hemos intentado a través de este escrito, desnaturalizar críticamente algunas de estas categorías que se incorporaron y amalgamaron al discurso, a la matriz y a las prácticas de las políticas educativas.

Entendemos que esta problematización es imperiosa, porque la aplicación de políticas con estas orientaciones debilita la generación y viabilidad de proyectos comunitarios o sociales más o menos alternativos, en una etapa del capitalismo que se caracteriza por su movilidad y circunstancial compromiso con los territorios (Acconia y otras, 2010b).

Asimismo coincidimos con Ruiz (2011) en que el lenguaje simbólico de corte empresarial (EGB, TTP, PEI, Calidad-Evaluación, Competencias, etc.) que caracterizó esta reforma, no ha revertido los factores generadores de la crisis de la educación pública.

Finalmente, de cara a una próxima reforma en cierres que conservaría el espíritu capitalista instrumental de la anterior, nos parece pertinente señalar que la esfera de la política educativa no llega a interpretar la incidencia mercantilista que impacta en la construcción de subjetividades, ni su interrelación con el horizonte social en sentido amplio; parte de cuya complejidad hemos intentado esbozar en este trabajo.

Bibliografía Selectiva

- Acconcia M. L., Alvarez M. V., Michnuik N. y Villanueva M. L. (2010a): “La relación educación-trabajo en una década en transición. Los años ochenta en Santa Cruz”. *VII Jornadas de Historia Regional en el año del Bicentenario*. UNPA-UARG. 4 al 6 de noviembre de 2010.
- Acconcia, M. L., Alvarez, M. V., Michnuik, N. y Villanueva, M. L. (2010b): “Pensar la escuela de cada al s. XXI. Debates no saldados en el marco de las reformas educativas: Una mirada desde la provincia de Santa Cruz”. *I Encuentro de Investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades*. UNPA-UARG. 12 de noviembre de 2010. ISBN: 978-987-1242-49-8.
- Alcaide Castro, M. (1982): *Las nuevas formas de organización del trabajo. Un análisis sobre su viabilidad*. Madrid. Akal.
- Alvarez M.V. y Michniuk N. (2009) “Repensando el vínculo educación – trabajo desde una mirada local: Santa Cruz y sus nuevos escenarios”. En *Revista Espacios Nueva Serie. Educación, trabajo y desarrollo*. Año V. N° 5. Río Gallegos. UNPA.
- Bona, A. (2000): “Actividades económicas en Santa Cruz. 1940-1990”. En García., A y Mazzoni, E (dirs.): *El gran libro de la provincia de Santa Cruz*. Alfa Centro Literario - Milenium. Madrid.
- Cardini A. y Gessaghi V. (2003) Proyecto “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Provincia de Santa Cruz. Informe jurisdiccional N° 18. Bs. As. CIPPEC.
- Castillo, J (1998) *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid. Tecnos
- Díaz E. y Sotolongo P.L. (1997): *Ernesto Che Guevara: ética y estética de una existencia* Rosario Laborde
- Elbaun, J. y Forciniti, L. (2001): *La prospectiva. Qué es y qué para qué sirve*. Secretaría Tecnología, Ciencia e Innovación Productiva. Dirección Nacional de Evaluación Educativa.
- Feldfeber, M. y Andrade, D. (comp.) (2006) *Política educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*. Bs As. Noveduc.
- Grinberg, S. (2008) “Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento” Bs.As. Miño y Dávila
- Guadix, D. y Villanueva M. L. (2009): “Avance de investigación”. Inédito.
- Held, D. (1997): *La democracia y el orden global*. Buenos Aires. Paidós.
- Hillert, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Bs As., Colihue
- Meradi L. (2008): *Alta rotación. El trabajo precario de los jóvenes* TusQuets editores Bs.As.
- Puiggrós A. y Gagliano R. (2004): *La Fábrica del conocimiento*. Rosario. Homo Sapiens.
- Ruiz J., Muñoz N., Acconcia M. L., Ginestar C., Alvarez, M. V. y Mazziotti, R (2005): “Autonomía Educativa bajo ‘nuevos’ principios de estructuración provincial en los 90”. En *Revista Espacios Nueva Serie. Historia, Política y Educación*. Año IV. N° 4. Río Gallegos. UNPA.
- Ruiz, J. (2011): “Sobre Guberna(mentalidad) en la sociedad santacruceña”. Inédito.
- Ruiz, J. (2009): “Problemas de la política pública educativa regional” en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Rosario. Laborde.
- Salvia, A. y Panaia M. (comp.) (1997). *La Patagonia privatizada*. Bs. As. PAITE /UNPA. Colección CEA – CBC; N° 14.
- Salvia, A. (comp.) (1999): *La Patagonia de los 90, sectores que ganan, sociedades que pierden*. Bs. As. La Colmena.
- Torrado, S. (Dir.) (2010): *El costo social del ajuste (Argentina 1976-2002)*. Bs As.; Edhsa. Tomo II.
- Virno, P. (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Bs. As. Colihue.

Fuentes documentales

- Acuerdo 313/01 – CPE.
- Acuerdo 385/01 – CPE.
- Acuerdo Marco “Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles”. Serie A, Nº 8. 1994
- Acuerdo Marco “La Educación Polimodal”. Serie A, Nº 10. 1996.
- “Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos Profesionales”. Serie A, Nº 12. 1996.
- Acuerdo Marco “Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal”. Serie A, Nº 17. 1998.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz (1999a): “Marco Conceptual Trayectos Técnicos Profesionales”.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz (1999b): “Trayectos Técnicos Profesionales. Bases Curriculares.”
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz (1999c): “Trayectos Técnicos Profesionales. Estructuras Curriculares Básicas”.
- Ley 2411/95 – Provincia de Santa Cruz.
- Resolución N° 2427/00 - CPE.
- Resolución N° 86/98 – Consejo Federal de Cultura y Educación.