

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidad, Artes y Ciencias Sociales

Sede Uruguay

Licenciatura En Historia

Título: La construcción de la ciudadanía en los diseños curriculares de historia durante el kirchnerismo. Entre Ríos 2008-2015.

Subtítulo: *La Provincialización como antesala de la última reforma. Entre Ríos 1993-2015*

Tesista: Roberto Oscar Fernández

Directora: Romina De Luca

Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

24 de mayo de 2023

Índice

Introducción 1

Capítulo I La reforma educativa entrerriana. Tras la implantación de un nuevo modelo: la ampliación e inclusión como política de Estado, 2001-2008 7

1. De la Ley Federal a la Ley de Educación Nacional. El proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano visto por la historiografía,1995-2007 10
2. La reforma educativa: De un régimen nacional al provincial, 1993-2007. 16

2.1 De la adecuación a la generalización de la reforma entrerriana, entre 1993 y 2001 17

2.1.1 Un cambio de formato escolar: la educación por ciclos como mecanismo de transición entre primaria y secundaria, 1986-1995 19

2.1.2. El fin de un cambio de ciclo. La provincialización de la educación media, 1991-1993 21

3. Dilaciones entre la provincialización del sistema educativo y la implementación de la LEF en Entre Ríos, 1993-2001 22

3.1 La provincialización de la educación media, 1992-1994 24

3.1.1. La transferencia de la Educación Media entrerriana,1992 26

3.1.2 Reorganización Institucional. La Creación de Nuevos Organismos entre 1991 y 1994 33

3.1.3 Una nueva operatoria educativa, 1994-1995 43

4. Concusión 45

Capítulo II Reforma Educativa y Cambio de Ciclo en Entre Ríos. 1995-2001 48

1. Antecedentes 50

2. La implementación del tercer ciclo de la Educación General básica en Entre Ríos. 1995-2001 55

2.1. El diseño de una nueva plataforma educativa. La Educación General Básica en la provincia de Entre Ríos, 1995-1996 56

2.2.1 Reorganización Institucional: la creación de nuevos organismos. 1994- 2002 58

2.2.2 La re-funcionalización al interior del CGE. Los organismos intermedios. 1995-2001 63

2.3 Un nuevo paquete educativo. La educación General Básica en la Provincia de E. Ríos. 1995-1997 72

2.3.1 Una nueva estructura académica: La educación por ciclos.1996 73

2.3.2 La Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes para el tercer ciclo en la Provincia de Entre Ríos 1995-1997 77

2.3.2.1 Los lineamientos políticos para la transformación curricular 79

2.3.2.2 Prescripciones curriculares para el EGB3 en la provincia de Entre Ríos. 1994-1997 84

2.3.3 Las mutaciones en el espacio escolar entrerriano. 1995-1996 90

3. Conclusión 91

Capítulo III (parte I) De la provincialización a la difusión del EGB3 en la provincia de Entre Riós.1993-2001 94

1.1 La política educativa provincial. 1993 94

1.2 La Educación General Básica en la provincia, 1995 98

2. La política educativa provincial para la educación media 1993-1995 99

2.1. Reordenamiento Funcional 1987-1995 100

2.2 La Transformación Educativa: La organización por áreas temáticas de la currícula. 1988-1995 104
2.3 La instrumentación de la Transformación Curricular. 1991-1995 112
2.3.1 La difusión de la transformación curricular en las escuelas medias entrerrianas 1989-1991 113
2.3.2 La interdisciplinariedad como superación del conductismo y estrategia de intervención social. 1989-1995 115

Capítulo III (parte II) 118
3. La difusión del EGB3 en la provincia de Entre Ríos, 1997-2001 118
3.1 El EGB3, entre la armonización y la aplicación, 1987-2000 119
3.1.1 La armonización: entre un sistema provincial en expansión y la transferencia de la educación media por parte de nación, 1987-2000 120
3.2 El EGB3. Una estrategia de intervención pedagógica y social en Entre Ríos, 1997-2001 123
3.2.1 La difusión del EGB3, como experiencia piloto en Entre Ríos, 1997-1998 132
3.2.2 La difusión del EGB3 a escala provincial, 1999-2000 150
4. La transformación educativa. Entre la ampliación en la cobertura educativa y la inclusión como mecanismo de contención social, 1999-2006 157
5. Conclusión 164

Capítulo IV 169

En la búsqueda del consentimiento perdido: La refundación de un modelo educativo bajo los principios nacionales y populares durante los gobiernos kirchneristas, en Entre Ríos. 2003-20015.

1.1 Entre Ríos, entre la persistencia de las desigualdades y la expansión de la obligatoriedad educativa, 2003-2008 174

1.2 La reforma educativa en Entre Ríos. 2008 180
2 En la búsqueda del consentimiento: Hegemonía y currículum en la reforma educativa provincial, 2008-2015 185
2.1 El currículum como vehículo de la ideología oficial en la reforma educativa Provincial, 2008-2015 187
2.2. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: una unificación curricular a escala de las provincias, 2004-2011 189
2.3 La Re-significación de la escuela Secundaria en la provincia de Entre Ríos, 2008-2011 193
2.3.1 La instrumentación de la Re-significación de la Educación Secundaria. Entre Ríos, 2008 193
2.3.2 Los diseños curriculares provinciales y la propuesta curricular para enseñanza de la historia en la nueva escuela secundaria 197
3. Conclusión 216
Conclusiones finales 219
Fuentes y Bibliografía 227

Agradecimientos

A lo largo de la escritura de esta tesis de licenciatura son muchas las personas que, de manera diferente y en distintos momentos colaboraron, participaron e intervinieron en el proceso de su escritura. Intentare aquí dar cuanta de todos ellos, pues su colaboración fue valiosa para su concreción.

En principio quisiera agradecer a la Dra. Carmen Sesto por el apoyo, acompañamiento y orientación durante todo el proceso que involucro escribir esta tesis. Su constancia, ayuda e incentivación a seguir adelante y cumplir la meta propuesta han sido parte indispensable en su concreción.

También quisiera agradecer a la Dra. Romina De Luca por haber aceptado acompañarme en este proceso. Agradezco el trabajo de lectura minuciosa de los borradores, sus correcciones, aportes y sugerencias. Por su entendimiento y palabras de aliento.

A mis Profesores por el conocimiento brindado durante el cursado de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades Artes y ciencias sociales. En el mismo sentido, agradecer a las autoridades de la Sub Sede Concepción del Uruguay de la Facultad y, en particular, al personal de Bedelía. Siempre predispuestos y con un trato amable.

Quisiera agradecer al personal de los repositorios consultados en el Archivo de la provincia de Entre Ríos, en la Biblioteca de la Legislatura de Entre Ríos, en la Hemeroteca Museo Casa de Delio Panizza y especialmente al equipo del Archivo del Consejo General de Educación, en particular, a la Sra. Claudia Pereyra, por su apoyo, más aun, en los tiempos de pandemia de COVID-19 por los que atravesamos. Poder acceder a las fuentes de manera virtual fue indispensable para concretar este trabajo.

También quisiera agradecer a las personas que tan amablemente accedieron a ser entrevistados, compartieron sus archivos personales y me brindaron sus

recuerdos, tan valiosos a la hora de reescribir la historia. Aun, como dije antes, en momentos tan difíciles como los atravesamos durante la pandemia. A quienes fueran autoridades del CGE, los Profesores Celomar Argacha y Orlando Busiello, al Supervisor Mario Dutten y a los directivos y docentes.

Agradecer a mis amigos y compañeros, por sus palabras de aliento y apoyo en este largo camino que es realizar una tesis.

Finalmente, agradecer a mis familiares. A mis Padres Beatriz y Carlos por siempre alentarme a estudiar. A mi hermano Gastón por su apoyo incondicional, siempre. También agradecerles a mi papá y a mi hermano por el tiempo dedicado a acompañarme en las visitas a los repositorios.

A Viki, por acompañarme durante todo este tiempo, por la paciencia y la escucha. También a mis hijos Sofía y Tomás por ese valioso tiempo que les reste, por su comprensión y paciencia.

Gracias.

Introducción

Originalmente nuestro trabajo quería tomar el análisis de la construcción de la ciudadanía en los diseños curriculares de historia durante la última reforma educativa llevada a cabo en la provincia. Iniciada la investigación, nos dimos cuenta que era imposible entender este proceso sin entender la etapa anterior.

La transformación estructural de la educación entrerriana producida por la provincialización de los servicios educativos medios en 1993, la adopción de la Educación General Básica, iniciada en 1995, y luego, finalizado por la última reforma educativa en 2008, son procesos concatenados que cambiaron la fisonomía del sistema educativo en la provincia. Sin embargo, para la historiografía entrerriana, este importante proceso de transformación ha sido visto como un epifenómeno, un desprendimiento desde la esfera nacional.

Adscriptos a una visión olímpica que vincula el proceso descentralizador ocurrido durante los noventa, con la aplicación de políticas de corte neoliberal y a las directrices emanadas por los organismos de crédito internacional,[1] restringen el análisis que ofrecen a los efectos de la ruptura del modelo educativo nacional. Estudiados en forma separada, no se deja ver, lo inédito: el importante proceso de expansión del sistema educativo entrerriano, que comienza con la

[1]Esta hipótesis es sostenida en el campo académico por un amplio abanico de autores, entre los que mencionamos, a nivel regional a Delfina Doval, Cantero Germán, Susana Mayer, Verónica Vlasic y María Emilia Schmuck, entre otros. En el campo político, el Kirchnerismo hizo de ella una de sus banderas. En el espectro sindical, el poderoso sindicato que nuclea a la mayoría de los docentes entrerrianos, AGMER, y sus agrupaciones mayoritarias “Rojo y Negro” e “Integración” encuentran puntos en común a la hora de explicar los problemas del sistema educativo, en general, encuentran en las políticas neoliberales las respuestas a la crisis crónica del sistema educativo entrerriano. Es decir, como vemos, el neoliberalismo se constituye en la respuesta a las crisis periódicas del capitalismo argentino, y por antonomasia a los problemas sociales y educativos en particular, pero, creemos no logran explicar en profundidad la crisis crónica del sistema educativo entrerriano, ni brindar una alternativa superadora

provincialización durante los noventa, es continuado, luego, con la aplicación del EGB3, y, por último, es completado por la expansión de la terminalidad educativa en el nivel medio. Se trata de un proceso indisoluble y encadenado entre sí. En materia de política de estado, significó la ampliación de la base de cobertura educativa en pos de asegurar la contención en un contexto agudización de la crisis social.

La hipótesis general sostenida en esta investigación es que la política de provincialización y las reformas educativas implementadas, expresan una forma de intervenir ideológicamente sobre la población, en momentos de aumento en las contradicciones en el régimen de producción capitalista. En ese contexto, el personal político en el Estado responde a los necesidades y requerimientos de las principales fracciones de la burguesía, intentando retomar la disciplina y la cohesión social a la vez que pretende recuperar la legitimidad del sistema democrático (De Luca, 2017; Fiori 2018). Como se recuerda nuestra provincia fue epicentro de dos estallidos sociales en 2001 y en 2008 que pusieron en vilo, no solo a la sociedad entrerriana sino a gran parte del país en un contexto creciente de desocupación, precarización y pobreza. A partir de estos argumentos cobra otro sentido la política de inclusión implementada en la provincia luego de 2001, ya que obra como una forma de operar ideológicamente, en particular, sobre las fracciones más pobres de la población.

Bajo estos parámetros analíticos, la transformación estructural del sistema educativo entrerriano durante los noventa, a partir de la transferencia de los servicios educativos medios y terciarios a manos provinciales, revela un cambio en la estrategia en materia educativa. En un contexto de grave crisis social, se traslada la potestad de gobierno de la educación a las provincias, con ello, se buscó dotar de mayor capacidad de intervención a los gobiernos locales y adecuar el sistema educativo a las posibilidades económicas y sociales

regionales. Por otro lado, trasladó a la provincia la conflictividad social y la contención de las crisis. Es decir, uno de los efectos de la política descentralizadora es reducir el sistema educativo al grado de desarrollo de las fuerzas productivas de la provincia. Una manera de trasladar la crisis y su gestión a esferas de gobierno menores como son las provincias. Además, este cambio en la estrategia permite direccionar la cobertura educativa sobre zonas marginales, caracterizados por su rezago histórico frente a la oferta educativa a la vez que consolida una base sólida sobre la cual operar con políticas asistencialistas y contener.

Estamos ante una transferencia educativa que completa la provincialización de la educación entrerriana, un proceso iniciado en los 70 con el traspaso de la educación primaria a manos provinciales. Revela el punto más álgido en la reconfiguración de la relación entre Estado y sociedad. Producida a partir de la crisis de acumulación y el aumento de las contradicciones en el régimen de producción, iniciados entre los 60 y 70, y cristalizados durante los 90, reestructuraron el ordenamiento social y económico que, más allá de los cambios en el régimen político, generaron las condiciones para la expulsión masiva de mano de obra, engrosando las filas de aquella fuerza de trabajo sobrante a las demandas de la estructura productiva capitalista. Sin embargo, este hecho inédito, ha sido insuficientemente tratado por la historiografía regional especializada en educación. Es decir, esta tesis se interroga por los procesos de continuidad de las distintas reformas, las tareas que cada una realiza y la relación de esos cambios con aspectos sociales más generales.

Este proceso de reforma estructural impulsado desde nación, va acompañado, luego, con la adscripción en 1995, por parte de la provincia a la Ley Federal y a un paquete educativo como es la educación General Básica (EGB). Una transferencia tecnológica, con pretensiones de igualación social y trasplantada de países con grado de desarrollo diferente, que a partir de la incorporación la

educación ciclada, el EGB3 y los contenidos básicos comunes se propuso homogeneizar el currículum, expandir la obligatoriedad y achicar la brecha de acceso educativa.

En efecto, en esta política educativa, el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB3) tiene como propósito central, tender un puente entre primaria y secundaria, ampliar la escolaridad de 7 a 10 años en el camino a lograr la obligatoriedad completa del nivel medio. A la vez que, ampliar la cobertura espacial de la oferta educativa sobre zonas rurales y urbanas de la provincia donde su presencia era escasa o inexistente. Como dijimos antes, la transformación estructural del sistema educativo entrerriano durante los noventa, revela un proceso de ampliación de la cobertura sobre zonas marginales, caracterizados por su rezago histórico frente a la oferta educativa. La implementación del EGB viene a complementar este proceso. En este punto, consideramos que esas acciones previas facilitaron las transformaciones que la LEN realizaría luego.

Nuestra hipótesis, sostiene que estos dos elementos ensamblados, la provincialización primero y el EGB, luego, forman parte de un mismo proceso, que trasciende al personal político circunstancial en el gobierno nacional-provincial. Expresan una reorientación de la estrategia de clase, en materia educativa. El EGB3 tiene un objetivo central: ampliar la brecha de acceso educativo y contener a la clase obrera desocupada retardando su ingreso “prematuro” a un mercado laboral que no puede absorberla. Así, la misión de esta prolongación en el tiempo de estudios es ofrecer unos contenidos básicos para el desenvolvimiento como ciudadanos, con toda la carga ideológica que implica la maquinaria escolar construyendo identidades artificiales, a la vez que degrada el currículum adecuándolo a las demandas del mundo del trabajo a escala regional. Esta política educativa es legitimada, a nivel provincial, con la sanción de la Ley 9.330, en 2001.

Por último, la reforma educativa provincial impulsada a partir del 2008 con la sanción de la Ley de Educación N° 9.890, en consonancia con los designios de la LEN, viene a completar este proceso. La política educativa implementada a partir de 2003, revela un cambio de estrategia en materia educativa. En un contexto de agudización de las contradicciones de régimen expresado en crisis económico-sociales cuyo punto más elevado se manifestó en 2001 con el Argentinizó, pero que registró replicas en 2008, la nueva política adecua su estrategia a este nuevo escenario caracterizado por mayor desigualdad y pauperización de la población, principalmente, producto de las transformaciones en la estructura productiva de los noventa.

Bajo el manto de la “Inclusión” ofrece un dispositivo escolar de contención social, extiende de la obligatoriedad y dosifica en el currículum los principios nacionales y populares. Una reorganización del contenido, realizado en forma deliberada y transmitido como hecho natural, que termina cimentando una forma de pensamiento único que socaba el pensamiento crítico. Aquello que la letra misma la LEN supone viene a construir. En esta nueva orientación, la educación- pero en particular- las ciencias sociales y en historia- asumirán, una importancia nodal en la reconstrucción de esos lazos sociales resquebrajados.

Entre Ríos, la escuela como dispositivo estatal por excelencia en la difusión de la ideología oficial logra, recién, una vez extendido por toda la provincia hacer más eficiente los canales en la construcción de la ideología. En efecto, las adecuaciones planteadas en la última reforma y la expansión de la obligatoriedad son montadas sobre un proceso de expansión previo, que fue la provincialización de la educación media y la difusión del EGB3.

En cuanto a las fuentes y a la metodología utilizada. Se desarrolló en la provincia una profusa recolección de documentos, materiales legales, revisión de diarios provinciales y locales, estadísticas, etc. A este trabajo se sumó una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas con actores relevantes de la política

educativa provincial de los últimos años, tanto a nivel sindical como de la gestión gubernamental. Así como también entrevistas a docentes, y personal jerárquico dentro de la estructura educativa provincial, quienes fueron de un aporte valiosísimo a la hora de dilucidar la fisonomía que introducían los cambios operados en el sistema educativo, en los distintos periodos analizados. Por último, en cuanto al trabajo de análisis del corpus documental, el mismo fue analizado cuantitativamente y cualitativamente, basándonos en medios informáticos y programas destinados específicamente para esto. Cabe aclarar que gran parte de la recolección de insumos para este trabajo, se desarrolló en 2020, en momentos de gran incertidumbre en nuestro país y en el mundo, por la pandemia del COVID-19, por lo que se dificultó el acceso a los repositorios y dilato, por cuestiones de cuidado, entrevistas pautadas.

Capítulo I

La reforma educativa entrerriana. Tras la implantación de un nuevo modelo: la ampliación e inclusión como política de Estado, 2001-2008

Entre Ríos comienza en 2008 un proceso de readecuación de su sistema educativo, a partir de la sanción de la Ley Educación Nº 9.890[2], en consonancia con los cambios producidos en el ámbito nacional.[3] Así, la provincia deja sin efecto la anterior Ley de Educación provincial 9.330 (sancionada el 27 de junio de 2001)[4] y adecúa su normativa a los nuevos tiempos políticos, iniciados en 2003. De esta manera, Entre Ríos formula, en un periodo de diez años, dos reformas de su carta orgánica. Sin embargo, los cambios estructurales que significaron la implantación de un nuevo modelo educativo han sido escasamente tratados por la historiografía especializada. En general, el análisis se restringe a los efectos de la ruptura del modelo educativo nacional y se deja de lado algo novedoso, a saber: la ampliación de la base de cobertura educativa en pos de asegurar la contención en un contexto grave de crisis social.

---

[2]El Estado de la provincia de Entre Ríos, mediante la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9890 en 2008, reestructura el Sistema Educativo Provincial en los fines y objetivos de la educación enmarcados en la Ley de Educación Nacional N°26.206. Garantiza la educación de carácter pública, estatal, gratuita y laica en todos los niveles del sistema educativo entrerriano.

[3]El Estado Nacional sanciona el 14 de diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y establece la nueva estructura del Sistema Educativo en todo el país; garantiza el derecho constitucional a enseñar y aprender y responsabiliza de las acciones educativas al Estado Nacional, a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

[4]En 2001, durante el gobierno de Sergio Montiel, la provincia de Entre Ríos sanciona una nueva Ley de Educación Provincial N°9.330, reorganiza su sistema educativo a los requerimientos de la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993, implementa la Educación General básica y Polimodal en la provincia. La organización y dirección técnico- administrativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo queda a cargo del Consejo General de Educación, compuesto por un Director General de Escuelas y cuatro Vocales nombrados por el Poder Ejecutivo.

En nuestro país, la educación sarmientina expresó la consolidación de un modelo educativo centralizado y homogéneo para todo el territorio nacional. Sin embargo, este modelo encuentra sus límites a fines de la década del 50. Existe un amplio consenso en la historiografía del campo educativo sobre los hitos que marcan el proceso inverso, es decir, el comienzo de desentendimiento del sistema educativo por parte del Estado nacional y el inicio de un proceso de provincialización o descentralización[5]. En nuestra provincia, el sistema educativo queda inscripto en este proceso con la transferencia por parte del Estado Nacional de la administración del sistema educativo al gobierno provincial en 1991, a partir de la Ley N° 24.049[6]. Sin embargo, el proceso de provincialización no refiere precisamente a un corrimiento del Estado sino a la transferencia administrativa y técnica del sistema educativo a las provincias, pero no a modificar su capacidad de intervenir moralmente sobre la ciudadanía porque, en este punto, las necesidades del estado nacional y provincial coinciden en tanto personal político que estructura el interés de una clase social: la burguesía.

[5]La mayoría de los autores señalan que la década del 60 marca un punto de inflexión, en la cual, comenzaría una etapa de desentendimiento por parte del Estado. Encuentran puntos donde el proceso descentralizador sería más marcado, pero, en suma, coinciden en que la década del 90 sería el punto más álgido del proceso, con la transferencia de la administración de los sistemas educativos a las provincias, en esta línea argumental, aunque con diferencias ideológicas, podemos inscribir a autores como Cecilia Braslavsky, Adriana Puiggrós, Daniel Filmus, y G. Tiramonti, y Miriam Feldfeber, entre otros. Esta investigación, se inscribe en una línea de autores, que, como Romina de Luca, consideran que el proceso de descentralización educativa iniciado en la década del 60 y que continua desde entonces, se vincula a una política que busca responder a las expresiones de las contradicciones en el régimen de producción, y con ello, a la descomposición del sistema social, la escuela, como institución social, ofrecería una expresión de estas condiciones.

[6]El congreso Nacional sancionó el 6 de diciembre de 1991 Ley de Transferencia educativa N°24. 049. Mediante la norma legal el ejecutivo nacional transfiere a las provincias y al municipio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la administración del sistema Educativo.

La hipótesis general sostenida por esta investigación es que la política de provincialización y las reformas educativas implementadas, expresan una forma de intervenir ideológicamente sobre la población, en momentos de aumento en las contradicciones en el régimen de producción. En ese contexto, el personal político en el Estado responde a los necesidades y requerimientos de las principales fracciones de la burguesía, intentando retomar la disciplina y la cohesión social a la vez que pretende recuperar la legitimidad del sistema democrático (De Luca, 2017; Fiori 2018). Como se recuerda nuestra provincia fue epicentro de dos estallidos sociales en 2001 y en 2008 que pusieron en vilo, no solo a la sociedad entrerriana sino a gran parte del país en un contexto creciente de desocupación, precarización y pobreza. A partir de estos argumentos cobra otro sentido la política de inclusión implementada en la provincia luego de 2001, ya que obra como una forma de operar ideológicamente, en particular, sobre las fracciones más pobres de la población.

En el primer acápite de este capítulo se hará un breve recorrido por la historiografía que ha dado tratamiento al proceso descentralizador, tanto a nivel provincial como nacional; en él segundo, nos daremos la tarea de reconstruir el proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano, un período previo a la sanción de la última Ley de educación provincial en 2008 (LEF), pero que nos permite captar los cambios en la reconfiguración de la relación entre Estado, sociedad y educación. Esta respuesta diferente, por parte del Estado, en la manera de intervenir sobre la sociedad (en momentos de crisis y estallido social como la del 2001) es la que me propongo analizar en esta tesis.

1. De la Ley Federal a la Ley de Educación Nacional. El proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano visto por la historiografía,1995-2007

El proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano ha sido escasamente tratado por la historiografía especializada en educación. Uno de los trabajos que hacen referencia a los antecedentes de este proceso, de manera tangencial, es el realizado por Petitti, (2018,2019). La autora, analiza la implementación del programa EMER (Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural) en la provincia, entre 1978 y 1991 como parte del fin de la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias. Si bien, se trata de un programa específico y acotado a algunas escuelas primarias y rurales, marcan un antecedente en el proceso de regionalización del sistema educativo entrerriano.

Quienes más se acercan al abordaje de este proceso fueron Doval, Giménez, Basgall, Sieber, Cian y Medina (2018), desde una perspectiva institucional y local. Su investigación contextualiza temporalmente de manera correcta el proceso de implantación de la Ley Federal de Educación (LEF), pero no efectúa una evaluación diagnóstica del proceso de provincialización, tampoco de sus efectos en el período bajo estudio. Como dijimos, no hay muchos trabajos específicos sobre el tema para la provincia.

Como dijimos, esta tesis hace foco en la reforma educativa del 2008, pero, consideramos necesario, como paso previo a su tratamiento, realizar un diagnóstico del proceso. Un insumo necesario a la hora de dar cuenta del estado del sistema educativo al momento de la implantación de la LEN en la provincia y, al mismo tiempo, aportar a llenar un vacío historiográfico respecto al proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano: la interrelación entre la Ley Federal y lo normado posteriormente por la LEN y de la primera con la etapa previa regida a nivel nacional por el alfonsinismo.

A nivel nacional, en lo que respecta al proceso de descentralización educativa durante la década del 90, la historiografía se dirime, entre aquellos que analizan los efectos del proceso, observan un alejamiento y achicamiento del Estado y adopción de políticas de corte neoliberal, reducción del gasto público y proliferación de la actividad privada en el sector. En esta línea argumental, encontramos a autores como Adriana Puiggrós, Miriam Feldfeber, Daniel Filmus y Senén González, entre otros. Desde esta perspectiva, el Estado redujo y redefinió sus atribuciones, abandonó aquellas vinculadas a la producción, regulación y coordinación, transfiriéndolas directamente al sector privado y a las esferas provinciales y municipales o indirectamente al mercado (Senén González,1997:5).

Alejandro Morduchowicz, a partir de un análisis gerencial y financiero del sistema educativo, reconoce la aplicación de políticas de mercado, observa una tendencia a la complejización, un deterioro en el sistema y una reorientación en el Estado. Observa un proceso de descentralización-centralización del sistema educativo, desde la esfera nacional a la provincial y jurisdiccional, con reproducción de viejas estructuras centralizadas, que replicaría los viejos problemas de un solo centro (Morduchowicz, 2009).

En tanto que Ruiz (Guillermo Ruiz, 2009), centra su análisis en la legislación que lleva adelante la reforma. El autor señala la adopción por parte del Estado de un papel subsidiario en la prestación del servició educativo, vía transferencia de establecimientos a las esferas provinciales y la desregulación de la educación privada. En suma, a partir del análisis de la legislación, distintos autores hacen foco en los efectos de la descentralización, pero no en los cambios estructurales del proceso.

Por su parte, Guillermina Tiramonti, reconoce la impronta de políticas neoliberales en el Estado, vinculadas a la crisis fiscal y al burocratismo de su aparato administrativo. En particular observa el cambio de funciones y el modo

de intervención del Estado en el sistema educativo. Señala los años ’60 y ’90 como puntos de quiebre en la relación entre educación, Estado y sociedad (Tiramonti, 2005).

Mientras, Romina De Luca, desde otra perspectiva teórica, vincula el proceso de descentralización educativa con el pasaje desde la esfera nacional a la provincial, entre 1955 y 2001, como una tendencia estructurante de toda la política educativa de la etapa. Desde su perspectiva, se trata de un cambio de jerarquía en el interior del Estado, más que en la adopción de un rol subsidiario por parte de este. Refiere a un cambio en la estrategia de clase ante la profundización en las contradicciones en la gran Industria (De Luca, 2008, 2011, 2017).

Esta investigación, por su parte, sostiene que la provincialización del sistema educativo argentino durante los noventa revela el punto más álgido en la reconfiguración de la relación entre Estado y sociedad. La crisis de acumulación y el aumento de las contradicciones en el régimen de producción, iniciados entre los 60 y 70, y cristalizados durante los 90, reestructuraron el ordenamiento social y económico que, más allá de los cambios en el régimen político, generaron las condiciones para la expulsión masiva de mano de obra, engrosando las filas de aquella fuerza de trabajo sobrante a las demandas de la estructura productiva capitalista. Bajo la nueva óptica implementada en el Estado nacional[7], la ola

[7]El presidente Carlos Menen (1989-1999), con el objetivo de lograr un Estado moderno y eficiente, y con la premisa de sanear la economía a través de la reducción del déficit fiscal, como motores de la estabilidad económica y el marco de inversión y crecimiento, puso en marcha una reestructuración estatal y social profunda. En este sentido, comienza un proceso de reestructuración, privatización y redimensionamiento de aquellas áreas públicas consideradas no esenciales. En el contexto de ese nuevo Estado, vislumbra una nueva educación, que como responsabilidad del Estado y la sociedad carece de las fronteras políticas y territoriales. En un contexto de crisis, nación y provincia trabajan en un criterio federal de transferencia de la educación nacional y se produce una transformación estructural y profunda del sistema educativo, de carácter descentralizado y federal en pos de lograr mayor calidad educativa. Discurso en

privatista afectó aquellos servicios como electricidad, agua, gas, caminos, transporte y comunicaciones, mientras que se transfirieron a los Estados provinciales aquellos otros, considerados esenciales, propios de la función pública: salud, seguridad, justica y educación (Tiramonti, 2005).

La reorientación de la estrategia del Estado en la forma de intervenir sobre la sociedad buscó dar respuesta a ese nuevo escenario social, caracterizado por la emergencia de grandes bolsones de población marginal o sobrante para las necesidades de valorización del capital, eso que otros autores llaman incorrectamente "excluidos del sistema", en franco proceso de pauperización sobre sus condiciones de vida. Desde nuestra perspectiva, los cambios en la educación son un indicador de esas transformaciones, signadas por la desaparición de aquella estructura de homogenización social montada luego 1853, y cuyos primeros hitos, en el proceso centralizador, podemos registrar con la sanción de la Ley N° 1.420 en 1884[8] y la posterior sanción de la Ley Láinez, en 1905, que impulsó la masificación de la estructura escolar a partir de la masiva construcción de escuelas nacionales en territorio provincial.

Por más de un siglo, la escuela, como institución social, promovió la difusión de la educación primaria masiva, pública y común en todo el territorio nacional, y ayudó a moldear una identidad ciudadana, homogénea en valores morales y sentimientos patrios cohesionadores, sobre una población de procedencia heterogénea. Al mismo tiempo, incorporó una guía de actitudes,

cadena nacional en https://www.youtube.com/watch?v=iOz8yvjdE8k, consultado el 4/8/2020 a las 12:51 hs.

[8]En nuestro país, la obligatoriedad de la educación primaria se instituyó a partir de la sanción de la ley de Educación Nacional N°1420 en 1884. La carta orgánica, plasmó los ideales de progreso y modernización impulsados desde la clase dirigente, en momentos, donde el clima de ideas liberales se encontraba en su punto máximo. Sus efectos, modeladores de un sistema educativo han sido de largo aliento, en cuanto a formar generaciones de ciudadanos educados, en ideas universales, morales y físicas requeridas para el conjunto de la población.

comportamientos y disposiciones individuales y sociales, en consonancia con los requerimientos del mantenimiento del orden social y el desarrollo del capital. Logró así crear y consolidar atributos técnicos (formación específica) y morales (sentimiento nacional, valores actitudinales) para la futura fuerza de trabajo.

La escuela, a partir de la difusión de un paquete culturalizador, cumplió el papel de encubrir las diferencias en el terreno económico y social, a partir de la creación de una identidad artificial -la ciudadanía- que buscaba borrar las diferencias de clases. Poco a poco, el acceso a la educación de capas sociales antes excluidas consolidó efectos transformadores, y en ocasiones, motorizó casos de ascenso social -graficado por la máxima “mi hijo, el doctor”-, a la vez que, seleccionador, y mecanismo de eliminación de las diferencias por vía de la ideología del mérito y el esfuerzo individual de aquellos con más ventajas para integrarse y ascender socialmente.

Como señalamos, la provincialización del sistema educativo durante los ’90[9], marca un punto de inflexión en la redefinición de la relación entre Estado, educación y sociedad, revierte estructuralmente el proceso antes descripto. La reorientación en la estrategia de intervención del Estado, buscó, bajo el manto del federalismo y los principios de “equidad” y “eficiencia” impulsados por organismos internacionales y nacionales,[10] incorporar una masa de población

[9]El 14 de abril de 1993, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nacional sanciona la Ley de Educación Federal Nº 24.195, que transforma profundamente la estructura organizativa del sistema educativo nacional, redirige la función del Estado en cuanto al sistema educativo y transfiere su gobierno y administración a las esferas provinciales. De esta manera, el gobierno del sistema educativo nacional queda organizado en tres esferas, a nivel nacional, expresado en el Ministerio de Educación y en el Consejo Federal Cultura y Educación, de carácter federal y un tercer nivel, de carácter provincial y el correspondiente a las distintas jurisdicciones y el municipio de la Ciudad de Buenos Aires luego Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

[10] Nos referimos a las recomendaciones de organismos internacionales, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y a los planteos

excluida, que, bajo una doble operación política impuesta desde arriba, centralización-descentralización, retiene en manos del Estado por vía de la coparticipación federal, la dirección en la orientación de la política educativa, el patrocinio de planes específicos, reorganiza la estructura académica y el diseño de unos contenidos mínimos y comunes (los CBC). Mientras, descentraliza en términos jurisdiccionales, la administración y el sostenimiento del sistema educativo.

Esta política estructural registra dos momentos caracterizados por la continuidad en el proceso de provincialización, cuyos efectos responden a periodos históricos diferenciados: de 1993 a 2007 y desde 2008 a 2015.

El primero, que será tratado en este capítulo coincide con la propagación de un paquete de reformas transformadoras al interior del sistema educativo, en cuanto a: federalización en gestión, administración y financiamiento; se orientó la política educativa a responder a ese nuevo entramado social caracterizado por el aumento en el acceso a la educación con desigual nivel de retención. Por eso, se buscó ampliar la base de la oferta educativa, incorporar a una fracción social históricamente excluida del sistema, justificar vía merito las desigualdades de cuna y lograr cohesión social.

El segundo, que será tratado en próximos capítulos, con pretensiones universalistas, no revierte el proceso provincializador, generaliza la educación secundaria común, que, bajo el manto de la inclusión, produce una tendencia creciente en la tasa de matrícula a la vez que ofrece una educación descalificada, caracterizada por la integración, contención y asistencialismo, más que por

realizados por la CEPAL- UNESCO, en torno a la educación, como eje de la transformación productiva con equidad, sugiriendo la concertación y el consenso como estrategias políticas para la transformación educativa. Además, debemos mencionar que, durante la presidencia de Alfonsín se lleva a cabo, entre 1986 y 1988, el Segundo Congreso Educativo, sus conclusiones brindan una base sustantiva para los cambios propiciados en la década siguiente.

efectos la creación de atributos inclusivos o igualitarios, tal como se sostiene a nivel discursivo.

2. La reforma educativa: De un régimen nacional al provincial, 1993-2007

La transformación estructural de la educación entrerriana, a partir de la provincialización y la adopción del EBG3 y Polimodal sancionada por la Ley Federal el 14 de abril de 1993, tuvo una serie de dificultades en su implementación que demoraron su aplicación hasta 1995.[11] Ante la imposibilidad de implementarse, debieron hacerse una serie de adecuaciones en la organización académica-curricular, nuevos espacios pedagógicos exigidos e infraestructura insuficiente, lo que demandó, entonces, un tiempo de implementación que transcurrió entre 1995 y 2001. Solo entonces, la Ley nacional fue aprobada por el legislativo entrerriano: el 27 de junio de 2001. A partir de ese momento, se generalizó el proceso de aplicación de la LEF, en el territorio local, entre el 2002 y 2007.

Resulta llamativo que esta reforma educativa estructural, quedó reducida en la visión de la historiografía entrerriana, a la ruptura del modelo educativo nacional con la consecuente "ausencia" del Estado, sin focalizar en los efectos concretos -positivos y negativos- de su implementación (Rosa, Sforza y Waigandt, 2004; Doval, Giménez, Basgall, Sieber, Cian y Medina, 2018). La insuficiencia de este

[11]Señalamos como referencia del inicio en el proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano el convenio firmado el 18 de diciembre de 1992, entre el Poder Ejecutivo nacional representado por el Sr. Ministro de Cultura y Educación de la Nación Ingeniero Jorge Rodríguez y el Gobierno de la provincia representado por el Sr Gobernador Cdor. Mario Moine sobre el traspaso de los servicios educativos nacionales a la provincia y la posterior legitimación de dicho Convenio por la asamblea legislativa provincial mediante Ley N° 874 sancionada el 28 de octubre de 1993. En *Diario de Sesiones16* Reunión N° 21, 28 de octubre de 1993 Honorable Cámara de Senadores provincia de Entre Ríos, pág. 859-862 (en adelante DSHCS 1993).

análisis centrado en lo normativo ha ofrecido un punto de vista parcializado de este hecho fundacional, que no relaciona la reforma estructural que significó implementación de la LEF, con el contexto adverso de crisis y estallido social en 2001. Tampoco los puntos de continuidad con el proceso anterior: la estructura ciclada previa a la LEF.

En este sentido, entendemos que el avance en la implementación de la reforma expresa una reorientación en la estrategia del Estado provincial en materia de inclusión educativa, busca responder a ese nuevo escenario, ampliar la base de acceso y mitigar la brecha en las desigualdades a la vez que patrocina el disciplinamiento social en desmedro de la calidad educativa. Es decir, en un nuevo correlato de profundización de la crisis, de concentración y centralización de la economía, de consolidación de una población subocupada o abiertamente desocupada, de consolidación y profundización de los niveles de pobreza, entre las propuestas educativas y el mundo del trabajo, se desarrolla una forma de intervención masiva cuya extensión la torna novedosa hasta el momento, pero marcada por la contención y el asistencialismo. En el siguiente acápite trataremos este punto, así como las adecuaciones graduales necesarias para implantar la nueva ley en la provincia iniciadas en 1993 a la vez nos proponemos aportar para llenar este vacío historiográfico.

2.1 De la adecuación a la generalización de la reforma entrerriana, entre 1993 y 2001

La Ley Federal de Educación, produjo una reorganización en el sistema educativo nacional nunca vista desde la sanción de Ley 1.420, si entendemos por ello un cambio global en la estructura del sistema educativo. Por supuesto, existieron varias reformas que antecedieron a la Ley Federal y puede rastrarse su historia, así como cambios curriculares que permitieron un avance en la descentralización curricular (De Luca, 2009; 2011a, b, 2013). El objetivo de esta

reforma apunta a la ampliación en la cobertura educativa (expansión territorial a sectores marginales al sistema) y la inclusión, que bajo el halo de la "equidad" busca direccionar los esfuerzos del Estado focalizados a los sectores empobrecidos en un contexto de creciente desigualdad. En este punto, se observa la instrumentación de dos ejes centrales: el cambio de ciclo y, como dijimos, la provincialización. El primero significó un cambio respecto a la anterior estructura: se amplía la educación obligatoria de 7 a 10 años, se introduce la noción de Educación General Básica (EGB) y la educación por ciclos. De esta manera, según los "reformadores" se revierte la autonomía previa entre primaria y secundaria y los dos elementos quedan ensamblados en un todo que es el EGB, ciclo que permitiría acercar dos lógicas organizativas disímiles, en teoría, causantes de la deserción escolar. Así, uniendo séptimo de la primaria y los dos primeros de la secundaria, esa totalidad relativa que es el EGB es un paso intermedio en la meta final de transformar el secundario en obligatorio. La inclusión de séptimo en el primer año del EGB3 abre entre uno y otro un período de transición que articularía ese pasaje. En realidad, se trata de una incorporación que "primariza" a la escuela secundaria (Kabat, 2007).

El segundo, consistió en la transferencia de la educación secundaria de la órbita nacional a la provincial con en el traspaso a las 23 provincias argentinas y al Municipio de la ciudad de Buenos Aires de establecimientos medios (estatales y privados subsidiados) y terciarios no universitarios. Al mismo tiempo que readecuó su política al nuevo escenario abierto durante los noventa, buscó mitigar las desigualdades haciendo hincapié en programas sociales compensatorios con una orientación clientelar que disipa en las provincias la conflictividad laboral y social. (Dussel, Tiramonti y Birgil, 2000 en Gorostiaga, Acedo y Senén, 2004). Aspectos que serán analizados sintéticamente en los siguientes apartados.

2.1.1 Un cambio de formato escolar: la educación por ciclos como mecanismo de transición entre primaria y secundaria, 1986-1995

La educación por ciclos efectivizada por la LEF recoge los lineamientos expresados por la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico de 1986[12] y que luego fueron implementadas en forma experimental y reducida mediante el Programa de Transformación de la Escuela media de 1989. Sin embargo, sus planteos, es decir, aquello que nos permite ver una continuidad más o menos directa entre lo actuado en los '90 y los debates educativos de la década anterior, fueron relativizados en la discusión historiográfica de la Ley Federal, soslayando la relevancia del cambio de ciclo como pasaje intermedio entre primaria y secundaria en el objetivo mayor de lograr la obligatoriedad. Ciertamente, el balance del Congreso Pedagógico, ya a mediados de los ochenta mostraba la necesidad de promover la "equidad" y para ello sugería abrir y flexibilizar el sistema educativo, bajo una operatoria que facilite el ingreso, egreso y circulación de los estudiantes al interior de la estructura escolar. En un escenario de retorno a la democracia y de creciente desigualdad, la educación por ciclos se transformó en agente vehiculizador de ese pasaje entre primaria y secundaria en la tendencia del sistema a la ampliación de la contención educativa.

En consonancia con esto, en 1989, el menemismo recupera los aportes del Programa de Transformación de la Escuela Media como una iniciativa originalmente piloto que establecía ciclos para la educación Básica. Se trató, como dijimos, de una medida de carácter experimental y acotada para un grupo

[12]Entre 1884-86, en el marco del retorno a la democracia el gobierno de Alfonsín impulsó el Segundo Congreso Pedagógico mediante la Ley N° 23.114 de 1984, con la participación de sectores de la política, gremios docentes, intelectuales, estudiantes y padres. Las conclusiones del Congreso aprobados en amplia mayoría por la Asamblea Pedagógica Nacional durante los meses de febrero y marzo de 1988 en la Ciudad de Embalse Río III, Córdoba, a nuestro entender fijan lineamientos políticos educativos que luego serán retomados por la Ley Federal (Wanschelbaum, 2014, pág. 90, 91 y 92; De Luca, 2014; 2016).

reducido de escuelas a partir de un proyecto ministerial que recogía los planteos del Congreso Pedagógico y buscaba integrar los primeros años de la educación media a la educación básica, común y obligatoria y crear un Ciclo Superior de Orientación y Especialización que vinculara la educación con la formación vocacional y laboral. Se propuso redefinir la función socio-cultural de la educación media, anclada en las motivaciones de los alumnos y a las particularidades regionales, bajo un programa educativo homogéneo que supere las fragmentaciones del sistema.[13]

Como dijimos más arriba, esta redefinición de la institución escolar extendía la educación obligatoria de 7 a 10 años, ampliaba la cobertura e incluía como medios para lograr mayor equidad. Sin embargo, esta política educativa requería de la aplicación de mecanismos de reciclado al interior del sistema que faciliten el ingreso, egreso y reingreso. Es decir, lograr mayor permanecía, evitar el desgranamiento y hacer menos traumática la transición hasta el noveno grado elevando la obligatoriedad (y la formación) en pos de lograr el secundario completo que brindaría una educación polivalente, tal como se definió en la época.

En suma, se observa desde mediados de los ochenta las primeras iniciativas de una redefinición en la función social de la educación media, tomando como base de apoyo la adecuación a las necesidades de la realidad social y cultural inmediata de los sujetos y sus intereses, en particular, las necesidades de las fuerzas productivas locales y la expulsión de trabajadores que se consolidará en los noventa. En un contexto de creciente pauperización de la población, la orientación política en el Estado ensaya una respuesta diferente a ese nuevo emergente. Se trata de vincular educación con el grado de desarrollo de las fuerzas productivas regionales. La institución escolar, entendida como una forma

[13]Resolución N° 1.624 del 12 de diciembre de1988. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

particular de distribución social del conocimiento, es la encargada de administrar ese saber, que, bajo el halo de la equidad, busca ampliar su cobertura espacial e incluir a los sectores más rezagados en términos educativos no para darles mayores y mejores conocimientos sino para contenerlos.

2.1.2. El fin de un cambio de ciclo. La provincialización de la educación media, 1991-1993

El proceso de provincialización de los servicios educativos medios y terciarios no universitarios, a partir de la Ley de Transferencia N° 24.049 sancionada en 1991, completa un ciclo iniciado a fines de los años cincuenta y continuado por la última dictadura militar.[14] Estos cambios en la vida educativa se producen en un contexto de transformación a gran escala del Estado nacional impulsado por el entonces presidente Carlos Menen (1989-1999). En esta etapa se marcó un antes y un después en la reconfiguración del sistema educativo. En Entre Ríos este proceso provincializador se completa en 1993.

Este traspaso jurisdiccional de los servicios educativos que es la descentralización trasciende al personal político que le da origen y sus transformaciones llegan hasta nuestros días. Se trata de un proceso implementado bajo una doble operatoria. Por un lado, la aplicación de políticas descentralizadoras que transfieren a las provincias el sostenimiento de los servicios educativos, la conflictividad salarial y la intervención social. Por otro lado, se centraliza en manos del Estado nacional la orientación en la política educativa (curricular, capacitación docente, evaluación), asignación de recursos provenientes del crédito internacional y aplicación de programas específicos y focalizados, en el marco de políticas compensatorias. Sin embargo, esa centralización, por ejemplo, en el plano curricular, refiere a la delimitación de

[14]La transferencia de las escuelas primarias a las provincias había finalizado en 1978.

contenidos mínimos que luego deben reformularse en el ámbito local. Algo similar ocurre con la capacitación docente. Tal vez, la evaluación fue el nivel donde menos proliferó -hasta el momento- la impronta regional, aunque varias provincias sí fueron muy proactivas.

Sin embargo, este proceso estructural en el sistema educativo entrerriano ha quedado ceñido a una mirada focalizada en la descentralización y en la aplicación de políticas compensatoria tendiente a mitigar las desigualdades (Doval, Sieber, 2015). Dejando de lado, en primer lugar, la provincialización de la educación media entrerriana como condición sin e qua non para la implantación del EGB y la Ley federal, se trata de un proceso que replica la operatoria de la política descentralizadora hasta los lugares más recónditos del sistema educativo entrerriano. En segundo lugar, no se suele ver este proceso como un mecanismo de traslado a la provincia de la conflictividad social y la contención de las crisis. Es decir, uno de los efectos de la política descentralizadora es reducir el sistema educativo al grado de desarrollo de las fuerzas productivas de la provincia. Una manera de trasladar la crisis y su gestión a esferas de gobierno menores como son las provincias. También para brindar una respuesta educativa a la medida de las características de cada región, transferir y reproducir las desigualdades a la vez que intervenir en su contención. En los acápites siguientes ofrecemos el análisis de estos puntos.

3. Dilaciones entre la provincialización del sistema educativo y la implementación de la LEF en Entre Ríos, 1993-2001

En materia educativa se observa en la provincia una gran transformación anclada sobre dos ejes: la provincialización del nivel medio (en las modalidades común, técnico y agro técnico) y en el nivel superior no universitario a partir de la sanción

de la Ley provincial N° 8.741, el 28 de octubre de 1993[15] y luego, el cambio de ciclo generalizado con la Ley Educativa N°9.330 en 2001.

Este proceso de reforma se vio dilatado por el contexto de crisis, la declaración de emergencia económica[16], y la reducción del gasto educativo que condicionaron su implementación generalizada hasta 2001. En esta dilación, la historiografía no prestó atención a la reforma estructural y al importante proceso local de transferencia de activos fijos materiales (unidades educativas) e inmateriales, que significaron una acumulación de capital por parte de la provincia a la vez que se propiciaron los cambios estructurales necesarios para la posterior implementación de la Ley Federal. Se trata de una política novedosa orientada desde el Estado a ampliar la cobertura educativa e implementar políticas asistenciales en pos de mitigar la creciente desigualdad social y de acceso a la educación, en un contexto creciente de empobrecimiento. La expansión de establecimientos y la incorporación de matrícula no fueron examinadas con detalle y en relación a la primera supuso buena parte de los puntales sobre los que luego se produce una segunda ampliación de la matrícula luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional. Obviamente, junto a esa ampliación convive una expulsión de matrícula bajo la forma de desertores y repitentes.

[15]Bajo esta normativa sancionada por la legislatura, la provincia aceptó a partir del 1° de enero de 1993 la trasferencia de los establecimientos educativos, bienes inmuebles, personal, contratos vigentes, planes de estudio, reglamentaciones, cargos y funciones concernientes al funcionamiento de los niveles educativos secundarios (públicos y privados) y de educación superior no universitaria antes en manos del Estado nacional.

[16] La Ley de emergencia económica N°8918/95, sancionada durante el gobierno de Mario Moine (1991-1995), declara la adhesión de la provincia a la LEF y establece la estructura organizativa bajo los principios de unidad nacional, democratización, descentralización-federalización, equidad, etc. Es decir, en medio de crisis en el estado de las cuentas públicas provinciales, el gobierno impulsa las adecuaciones necesarias en la burocracia para la implementación de la Ley Federal en un contexto de recorte del presupuesto educativo entre un 10 y 20 %.

En un primer momento se dará tratamiento al proceso provincializador y sus efectos en el sistema. Se analizará el cambio en la jurisdicción de los servicios educativos, la creación de una nueva institucionalidad para soportar la administración de las escuelas transferidas y la instrumentación de una política educativa novedosa que busca redefinir la relación de la escuela y la sociedad, entre 1992 y 1994. Un insumo necesario a la hora de realizar un diagnóstico del sistema educativo previo a la implementación de la Ley federal y la educación por ciclos. Luego, en un segundo momento, nos centraremos en el proceso gradual de expansión del sistema y ampliación de cobertura educativa e implementación del EGB entre 1995 y 2001. Esta trasformación y reorientación en la forma de intervenir por parte del Estado provincial, está delineada por los intereses en pugna de sectores de la política y del campo gremial docente que confrontan la política pública en materia educativa y que es necesario analizar.

3. 1 La provincialización de la educación media, 1992-1994

Los cambios estructurales que significan la provincialización de los servicios educativos medios y terciarios, pusieron de relieve un diagnóstico por parte de quienes encararon las reformas: la crisis en las estructuras estatales nacionales que eran vistas como una cáscara vacía[17], impedida de avanzar sobre la cobertura y la mejora en la calidad educativa. El resultado: un estado de abandono en los sistemas educativos provinciales y Entre Ríos no era la excepción a este proceso. Los nuevos objetivos propuestos desde nación buscaban resolver, de una vez y para siempre, los problemas acarreados en el

[17]Gobierno de Menem. Unidad Nacional y Transformación Educativa. Ministerio de Educación y Justica. Discurso del Sr. Ministro de Educación y Justica Prof. Antonio Francisco Salonia ante los miembros del Consejo Federal de Cultura y Educación. Bs As 1989, pág. 31-36.

sistema educativo nacional desde hacía décadas.[18] En un contexto de expansión de la matrícula y ampliación de la brecha de acceso a la educación, particularmente en el nivel medio, se requería, por parte del Estado, una intervención política educativa, novedosa para responder a ese nuevo escenario social (Rivas-CIPPEC 2010). Algunos autores entienden que, bajo el argumento de la desburocratización, la eficiencia y la focalización en los recursos se redefinió la función social del Estado, mostrando un agotamiento de las políticas universalistas (Soutwhell 2009). Ese argumento supone que las políticas de los noventa se focalizaron en una fracción de la población y el ascenso del kirchnerismo en el plano nacional, en 2003, expresaría otro tipo de políticas de corte universalistas o pensadas en el marco de la ampliación de derechos. Estos análisis escinden el elemento de crisis que implicó el 2001 en Argentina y la necesidad de presentar en otra clave políticas que iban igualmente dirigidas a capas de la clase obrera.

En este nuevo reordenamiento en materia de política educativa, las escuelas fueron la punta de lanza para la intervención por parte del Estado en el tejido social, a través de una política asistencial hacia los sectores más carenciados y rezagados de la clase obrera, buscando compensar -de allí la noción de compensatorias- las desigualdades ante aquellos con mayores condiciones (sociales, culturales y económicas) para aprovecharse de la oferta educativa (Soutwhell 2009).

La supuesta larga demora en la implementación de la LEF en territorio provincial no es tal y debe atenderse a la coexistencia de tres procesos. En primer término, el traspaso de los servicios educativos nacionales. En segundo lugar, la transformación de la institucionalidad educativa provincial y la posterior

[18]Ibíd. Discurso del Sr. Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menem ante la Asamblea Legislativa. Pág. 11.

reorganización y creación de organismos que evidenciaron la búsqueda de una adecuación de la estructura gubernamental para cubrir todos los aspectos de la educación media transferida. Por último, en tercer término, la creación de una política educativa centralizada en la cúspide, mediatizada por organismos de control y gestión, y descentralizada en los extremos en unidades educativas locales menores. De esta manera, se expresa una transformación estatal que busca responder a la ampliación en la cobertura educativa territorial. Aquí, se ofrece un análisis de este proceso a la vez que se busca ampliar el conocimiento historiográfico sobre el tema.

3.1.1. La transferencia de la Educación Media entrerriana,1992

En Entre Ríos el traspaso jurisdiccional de los servicios educativos medios (públicos-privados) y terciarios no universitarios radicados en la provincia, se inicia durante el gobierno de Mario Moine (1991-1995), mediante la firma del convenio entre el Ejecutivo Nacional representado por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación Ing. Jorge Rodríguez y el ejecutivo provincial representado por el Gobernador, el dieciocho de diciembre de 1992. Se Inaugura, de este modo, un proceso de transformación estructural en materia educativa que, luego, es refrendado en la legislatura entrerriana a través de la Ley N° 8.741, sancionada el 28 de octubre de 1993.[19]

En el mensaje a la legislatura provincial del año 1991, el gobernador Moine, advierte que se trata de una gran transformación estatal en sintonía con los

[19]Este proceso descentralizador impulsado por el peronismo (oficialismo) cuenta con el apoyo de sectores de la oposición (Radicalismo) y es refrendado en la legislatura provincial. En Provincia de Entre Ríos. Honorable Cámara de Senadores, Reunión N° 21 del 28 de octubre 1993 pág. 859-862. En adelante. HCS1991.

cambios producidos a nivel Nacional. Señala la situación que atravesaba la provincia y la educación por aquel entonces:

"…La reformulación del Estado provincial, desburocratización, racionalización y eficiencia posibilitarán intervenir ante la desocupación y los bajos salarios imperantes en la provincia que mantienen a muchos entrerrianos en el umbral de la subsistencia (…) Siendo la educación un pilar de este gobierno (…) debemos profundizar las orientaciones de las escuelas secundarias considerando, las posibilidades productivas y laborales de nuestra provincia. Está demostrado que de cien niños que ingresan a la primaria solo un grupo reducido finaliza la secundaria".[20]

La transferencia de los servicios educativos se inscribe en una política de ampliación territorial en la cobertura educativa bajo control provincial que requiere de la creación ad hoc de nuevos organismos y de la reorganización de la gestión educativa bajo pilares diferentes: centralidad en la conducción, descentralización operativa y mayor capacidad de gestión. En vistas a la aplicación de programas y planes específicos la provincia sostuvo que su nueva intervención permitiría dejar atrás el estado de abandono en que se encontraba inmersa la educación media provincial. La aplicación de esta política general necesitaba de una base sustancial sobre la cual operar. La transferencia de los servicios educativos ofrecía esa base.

[20]Provincia de Entre Ríos. Honorable Cámara de Senadores. Mensaje del Gobernador Moine. Diario de Sesiones 17 Reunión N° 26, Paraná 11 de diciembre de 1991 Pág.11- 21. (En adelante en HCS1991).

En primer lugar, la transferencia consta de la toma de posesión por parte de la administración provincial de 84 establecimientos educativos públicos de nivel medio, 23 de nivel terciario no universitario y las facultades y funciones sobre 76 escuelas medias privadas existentes en la provincia.[21] Si tenemos en cuenta que la provincia venia creando alrededor de 51 Escuelas de nivel medio (EPNM)[22] desde fines de la década del ´80, la transferencia representó el 78,1% sobre el total de escuelas del nivel en la provincia, de las cuales 46,2% corresponden a establecimientos estatales y 41,7% a gestión privada (ver cuadro N°1). En este sentido, significó el pasaje a jurisdicción provincial de un extenso tejido de instituciones educativas. Sí a esto le sumamos que el núcleo de escuelas de nivel medio transferidas se localizaba en centros urbanos como Paraná, Concordia, Gualeguaychú y Concepción del Uruguay, estamos ante una base sustancial sobre la cual operar con políticas focalizadas en lugares rezagados en términos socioeconómicos, aplicar programas asistenciales, estrategias pedagógicas específicas y reasignar recursos (cuadros 1 y 2).

[21]Completan la trasferencia 11 establecimientos pertenecientes a la Dirección de Educación Física, Deportes y Recreación, y 90 establecimientos pertenecientes al programa Federal de Alfabetización y Educación Básica. Cabe aclarar muchos comparten edificio con otras instituciones. Además, encontramos 9 establecimientos en proceso de construcción y 10 en obras de ampliación al momento de la transferencia. Nuestros datos sobre establecimientos educativos transferidos fueron tomados de la Ley provincial de transferencia N° 8741 de 1993. Mientras, otros autores, señalan que la provincia recibió al terminar el proceso de transferencia 210 instituciones, 3975 cargos docentes y 78.594 horas cátedras (Medrazza, 2003). Por su parte, el secretario de Educación, Juan Antonio Llorens, indicó en prensa, que la provincia durante el año 1992 iba a recibir 123 establecimientos educativos, 25 de los cuales eran de Escuelas de nivel medio y 32 eran escuelas técnicas pertenecientes al CONET. En diario La calle. Viernes 24 de enero de 1992. Concepción del Uruguay, pág. 6.

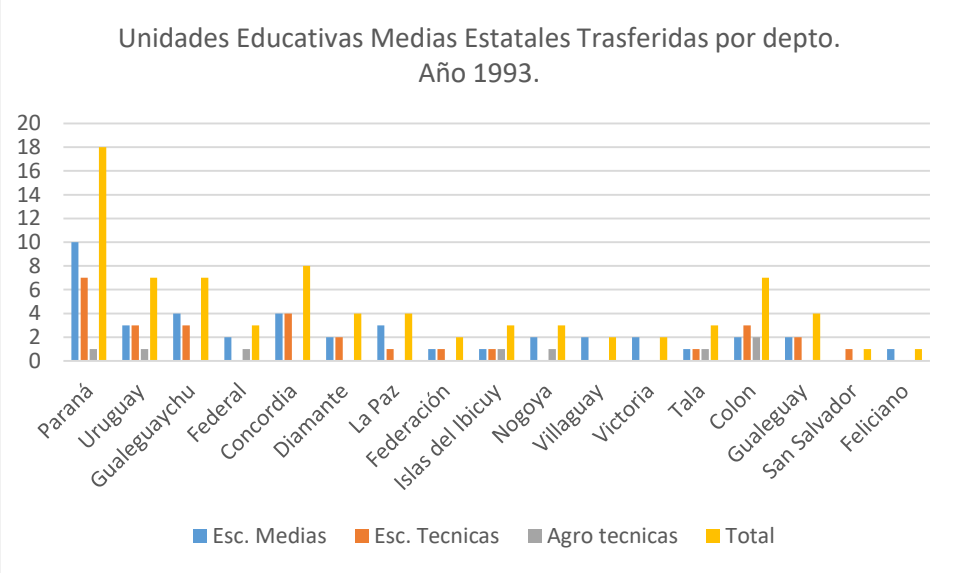
[22]Según datos obtenidos en DGE. Res 460/91. Paraná, 5 de mayo. Respectó a la política de creación de escuelas de nivel medio/Ciclo Básico emprendidas por la provincia, este punto será tratado en el cap. 3 de esta tesis.

Cuadro N°1

Establecimientos Educativos de Nivel Medio. Prov. Entre Ríos, año 1993												
	Estatales								Privada			
	Ed. Común	%	Técnica	%	Agro-Técnica	%	Adulto	%	Media	%	total	%
Unid. Educativas	44	24,2	32	17,6	8	4,4	22	12,1	76	41,7	182	100

Fuente: Elaboración propia en base a Ley de transferencia Educativa N° 8741, Provincia de Entre Ríos, año 1993.

Cuadro N°2



Fuente: Elaboración propia en base a Ley de transferencia Educativa N° 8741, Provincia de Entre Ríos, año 1993

Cuadro N°3

Condición Jurídica Establecimientos Educativos Nivel Medio Estatal Transferidos Prov. Entre Ríos, año 1993										
Estatal			Condición Jurídica							
	total	%	Propiedad	%	Préstamo	%	Alquiler	%	sin/esp.	%
Unid. Educa.	106	100	49	46.2	25	23.6	10	9.4	22	20,8

Fuente: Elaboración propia en base a Ley de transferencia Educativa N° 8741, Provincia de Entre Ríos, año 1993

La provincialización como política de estado, viene a cerrar un proceso de cambio en materia de política educativa que centraliza en la cúspide las decisiones gerenciales de más alto nivel y descentraliza funciones administrativas hacia las bases, a los niveles departamentales y locales del sistema educativo entrerriano. Bajo esta nueva operatoria se suprimieron las Direcciones zonales de Media y las Coordinadoras zonales de Enseñanza Privada, se transfirieron sus funciones y se dio mayor rango en la gestión ejecutiva y financiera del sistema a los organismos intermedios de Direcciones Departamentales de Escuelas y unidades educativas locales.[23] Este cambio visibiliza los lineamientos de una política educativa bajo cuya operatoria cobraron nueva significatividad las escuelas transformadas en agente vehiculizador de políticas asistencialistas y punta de ariete en aquellos lugares marginales del sistema educativo. Se conformó así un férreo sistema de contención para los efectos nocivos de la crisis de empleo a partir de la aplicación de políticas compensatorias.

[23]Ministerio de Gobierno, justica y Educación. Decreto N° 101. Entre Ríos, Paraná. 25 de enero de 1994. Pág. 3. Cabe aclarar que los Consejos escolares, por distintos motivos, no fueron puestos en marcha hasta mucho tiempo después.

En este sentido, Nación transfirió un escaso número de Supervisores de Media, solo dos, ubicados en Paraná y Concordia, para una extensa red de establecimientos distribuidos a lo largo y ancho de la provincia.[24] Como vemos, un número muy reducido de cargos, si se quiere intervenir en la gestión educativa en las zonas más lejanas, así como tener control adecuado y constante sobre los establecimientos. Los números evidencian las limitaciones del Estado nacional en ofrecer cobertura y respuesta pedagógica adecuada. Así, la provincialización requirió por parte de la provincia la creación de nuevos cargos y la reubicación de los supervisores de todas las Direcciones de Enseñanza hacia las departamentales de Escuelas, apuntalando los rasgos descentralizadores en el sistema.[25]

En lo que respecta al material humano necesario para garantizar el funcionamiento de los establecimientos transferidos, se traspasó a la jurisdicción provincial la planta de personal, funciones, aportes jubilatorios, sueldos y contribuciones al sostenimiento de las instituciones privada.[26] Sin embargo, este proceso de traslado fue acompañado de la equiparación de los salarios del personal docente y no docente, a las limitaciones de la escala salarial a nivel provincial, disipando hacia ellas la conflictividad sindical, a partir de ahora

[24]Se transfirieron las plantas funcionales de Supervisores correspondientes a las distintas direcciones y al Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), compuesto por un supervisor por la Dirección de Educación de Adulto, dos por la Dirección de Educación Media y dos por la Dirección de Educación Superior.

[25] Art. 7 decreto 101 de 1994

[26]Los derechos sobre los bienes Inmuebles y sus accesorios en propiedad, alquiles y contratos vigentes al momento de la transferencia con destino actual o previsto para establecimientos educativos o apoyo al sistema educativo. Bienes muebles de todo tipo incluyendo equipos semovientes y elementos de uso y consumó regular.

relegadas a la disputa fragmentada en cada jurisdicción.[27] A su vez, la transferencia de fondos no fue acompañada de una cláusula que obligara a las provincias a destinarlo al sector educación lo que facilitó que los gobernadores los destinaran a paliar la crisis social.

Por otro lado, sí miramos la composición del sistema educativo entrerriano (cuadro N°1 y 2), notaremos la importante presencia de instituciones de gestión privada, lo que va significar para el Estado provincial una pesada carga en cuanto a transferencia de recursos, cuyo impacto en el sistema educativo es relevante. Entre 2002 y 2008 se destinó entre 15% y 17% del presupuesto educativo provincial en concepto de transferencia a los establecimientos educativos privados, un 80% a gastos en personal estatal y solo un 3% a bienes e insumos. Esto no necesariamente explica el deterioro en la infraestructura edilicia de los establecimientos educativos provinciales ya que esos fondos operan como subsidios a la infraestructura que el Estado Provincial (y/o nacional) debía construir si no contara con esos edificios creados por particulares. De todas maneras, el volumen total del sector privado no habilita a pensar en procesos de privatización ya que la educación provincial -en sintonía con las tendencias más generales- resulta masivamente estatal.

En suma, la transferencia expresó la adecuación del sistema educativo antes en manos nacionales a las dimensiones y posibilidades económicas de cada jurisdicción. Realizada de manera apresurada, en un tiempo record, careció de un diagnóstico previo, falta de planificación y tiempo de implementación en el momento de la transferencia, lo que ocasionó un desbarajuste en la organización

[27]Además, reconocimiento de jerarquías, antigüedad y situación de revista al momento de la transferencia. En Argentina Ley N° 24049 «Ley de Transferencia de los servicios educativos» (1991) Art.8 Boletín Oficial de la República Argentina, Nº 27299.

estatal provincial en cuanto a recursos y gestión.[28]Si bien, se contó con el aval del radicalismo al momento de dar sanción a la Ley Provincial N° 8.741, no se presentó un plan de mantenimiento a largo plazo de los establecimientos educativos, para la capacitación docente y/o el equipamiento educativo, aspecto que sí aparece señalado por los legisladores que aprobaron la norma.[29]

La provincialización es presentada como la posibilidad de superar el estado de abandono en el sistema educativo provincial. Sin embargo, difícilmente pueda elevar la calidad educativa con un presupuesto[30] que no logra superar la mera reproducción: en su mayoría, 98%, es destinado al pago de salarios docentes. Penosamente pueda responder a la necesidad de sostenimiento de las escuelas o capacitación docente y por ende elevar el nivel educativo señalado.[31]

3.1.2 Reorganización Institucional. La Creación de Nuevos Organismos entre 1991 y 1994

Este cambio en la estrategia estatal que significó la provincialización. Requirió para su implementación una serie de adecuaciones realizadas en un periodo de tiempo breve, la creación ad hoc de nuevos organismos estatales y la redefinición de otros, proceso que se llevó adelante entre 1991 y 1994.

En el mensaje del Gobernador Moine dirigido a la Legislatura provincial en 1991, quedan de manifiestos las transformaciones venideras:

[28]La ausencia de un diagnóstico previo, escaso tiempo de implementación falta de participación de especialistas en educación como señalan los debates en la legislatura provincial, nos hablan de un proceso cerrado impuesto desde arriba.

[29]HCS1991, Diario de Sesiones 16 Reunión N° 26, pág.861-862.

[30]El presupuesto provincial correspondiente a 1993 destinado a Cultura y Educación es de 284.362.149 de pesos y sus erogaciones corrientes de 268.575.273.

[31]Ibíd., pág. 860.

> "El primer paso para contribuir a un Estado más eficiente ha sido una nueva Ley de ministerios aprobada por la Honorable Legislatura que busca una readecuación funcional de los Ministerios(…) Dentro del Ministerio de Gobierno Justica y Educación se ha creado la Secretaria de Educación y Cultura, con el fin de darnos una herramienta que nos permita absorber la problemática que se nos presenta para 1992 al hacerse responsable la provincia de los servicios educativos que se traspasan desde la órbita nacional."[32]

En la provincia, la línea general de política educativa está fijada por el gobernador, a través del Ministerio de Justicia y Educación, y por el Consejo General de Educación.[33] Pero la implantación de transformaciones al interior de estos organismos encontró un obstáculo en la constitución provincial de 1933, ley fundamental que establece que el organismo encargado de la dirección, gestión y organización de la educación provincial es el Consejo General de Educación.[34] En ese acto, le otorgó autonomía de gobierno y potestad sobre la administración del presupuesto destinado a Educación.[35]

Durante el gobierno de Moine, se sanciona la Ley N°8.613,[36] que introduce modificaciones sustanciales en la organización y gestión del sistema educativo, todas ellas requeridas para aceptar la transferencia de escuelas. En el ámbito del

[32]Ibíd., Diario de Sesiones 17 Reunión N° 26 en: HCS1991. Pág. 9-10.

[33]Provincia de Entre Ríos. Ley N° 8613. Art. 13. Paraná, 6 de diciembre de 1991.

[34]Articulo N° 206. Constitución provincial, Sancionada el 18 de agosto de 1933. En https://www.hcder.gov.ar/archivosDownload/Constitucion1933.pdf Consultado el 22/01/2020 11:51 A.M.

[35]Ibíd. Artículos 206, 207 y 210.

[36]La Ley N° 8.613 de reforma Ministerial, fue sancionada por la legislatura provincial el 6 de diciembre de 1991.

Ministerio de Gobierno, Justica y Educación, se creó la Secretaria de Educación y Cultura, que puso bajo su responsabilidad la enseñanza Media, Artística, Superior pública y privada, mientras mantuvo en la esfera del Consejo General de Educación (CGE) la enseñanza preprimaria, primaria, especial y de adultos.[37]

En materia de presupuesto educativo, se amplió la incumbencia de la Secretaria de Educación y Cultura sobre el control de la distribución del gasto educativo, se modificaron los ingresos provenientes del tesoro nacional (Ley 23.906) distribuidos en la proporción: Consejo General de Educación 97,5%; Subsecretaria de Cultura 2,5% según ley provincial N° 8.535 de 1991, redirigiendo el 100 % de los fondos al nuevo organismo creado.[38] De esta manera, se alteró la estructura educativa establecida por Ley de Educación Provincial N° 7.711 de 1986, otorgándose otro rango al organismo encargado de acoger los establecimientos secundarios transferidos. Se Introdujo un nuevo órgano de gestión y administración claramente político dentro de la estructura del sistema educativo, distinto al CGE,[39] caracterizado por ser autónomo y colegiado, en el que participan de la toma de decisiones vocales políticos y docentes.

[37]Modifica la estructura orgánica de la Dirección General de Escuelas estipulada en el Art.° 27 de la Ley de Educación Provincial N°7.711 de 1986.

[38]Art. 18, Ley N° 8613. Legislatura de la provincia de Entre Ríos, Paraná, 6 de diciembre de 1991. Cabe señalar que La Ley Nacional 23.906, estipula en cuanto a los fondos destinados: a) Se debe propiciar la homogenización salarial del escalafón docente entre los órdenes nacionales y Provinciales, para cargos y categorías equivalentes. 2) Que la cantidad de Cargos docentes a 1991 solo puede superar en número al 31 de diciembre de 1990, por causales de aumento de matrículas y expansión del servicio.

[39]La Ley de Educación Provincial N° 7.711 establece en el art. N°12 que el Consejo General de Educación es el organismo encargado de la organización y dirección técnica- administrativa en todos los niveles y modalidades de la educación, como prevé el art. N° 206 la constitución provincial. Esta misma normativa en los art. 12 y 13 fija que éste organismo estará conducido por un Director General de Escuelas que ejerce su Presidencia y cuatro vocales nombrados por el

Durante el año 1991, también se crearon bajo la órbita de la Secretaria de Educación[40] el Centro de Comunicación Educativa de Entre Ríos[41] y el Centro de Informática de Entre Ríos[42]. El primero está orientado a partir de metodologías innovadoras, a las implementaciones de proyectos de educación formal y no formal dirigidos a los sectores de la población más necesitada.[43] El segundo, tiene la función de fomentar la informática y las nuevas tecnologías en la educación.[44]

A continuación, se presentan los organigramas del Consejo General de Educación según la Ley 7.711 y su posterior modificación por ley de Ministerios N° 8.613/91*:*

poder Ejecutivo con acuerdo del senado. Uno de los vocales será designado por el Ejecutivo a propuesta de los docentes de la provincia.

[40]Provincia de Entre Ríos. Ley de Ministerios N°8.613 Artículos N°16 y 17. Paraná 6 de diciembre de 1991.

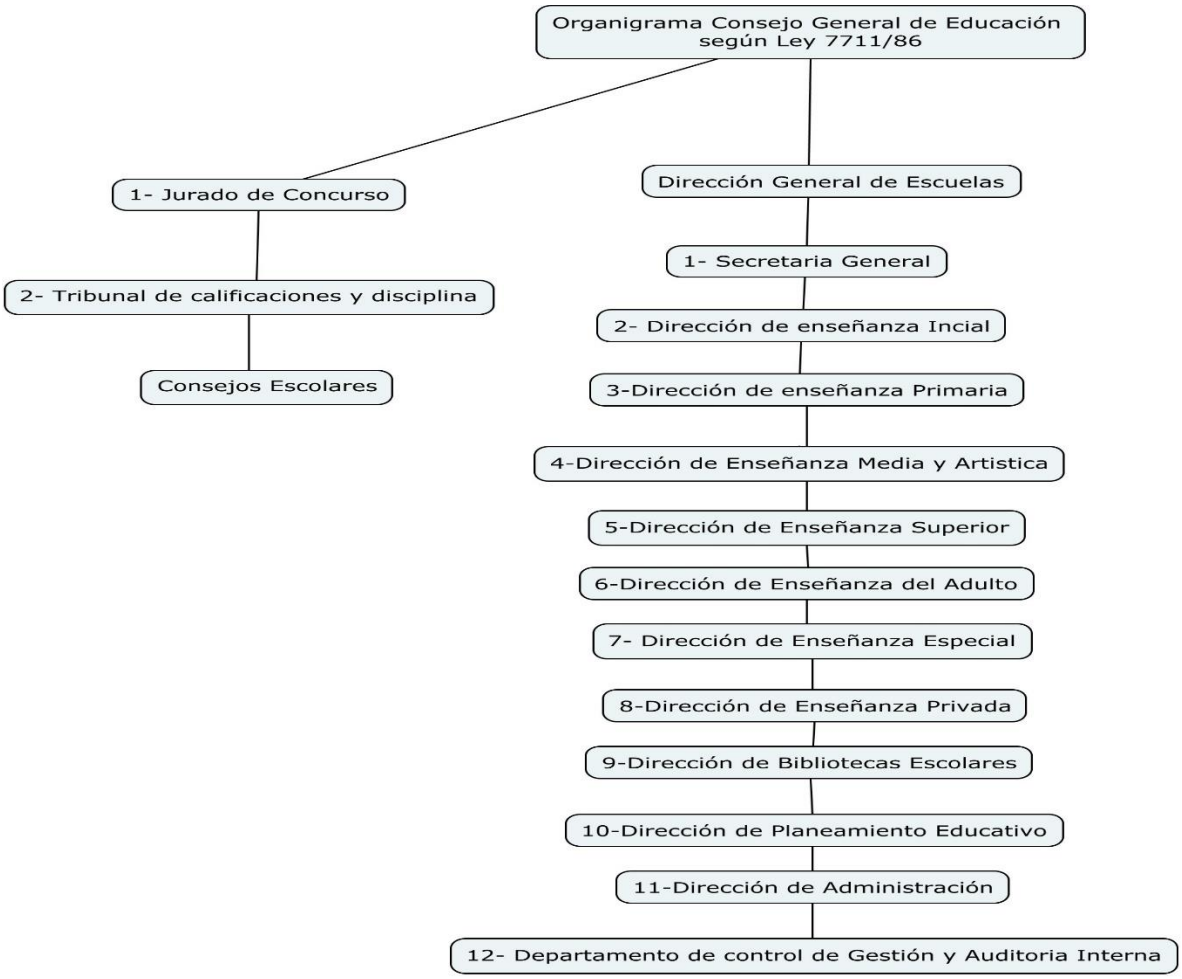
[41]El Centro de Comunicación Educativo de Entre Ríos (CECREER) es creado por Ley provincial N° 8.487 Sancionada en 1991.

[42]Organismo creado por ley provincial N°8.537sancionada en 1991.

[43]Provincia de Entre Ríos. Ley provincial N° 8.487. Art. N°2 inciso b. Paraná.1991.

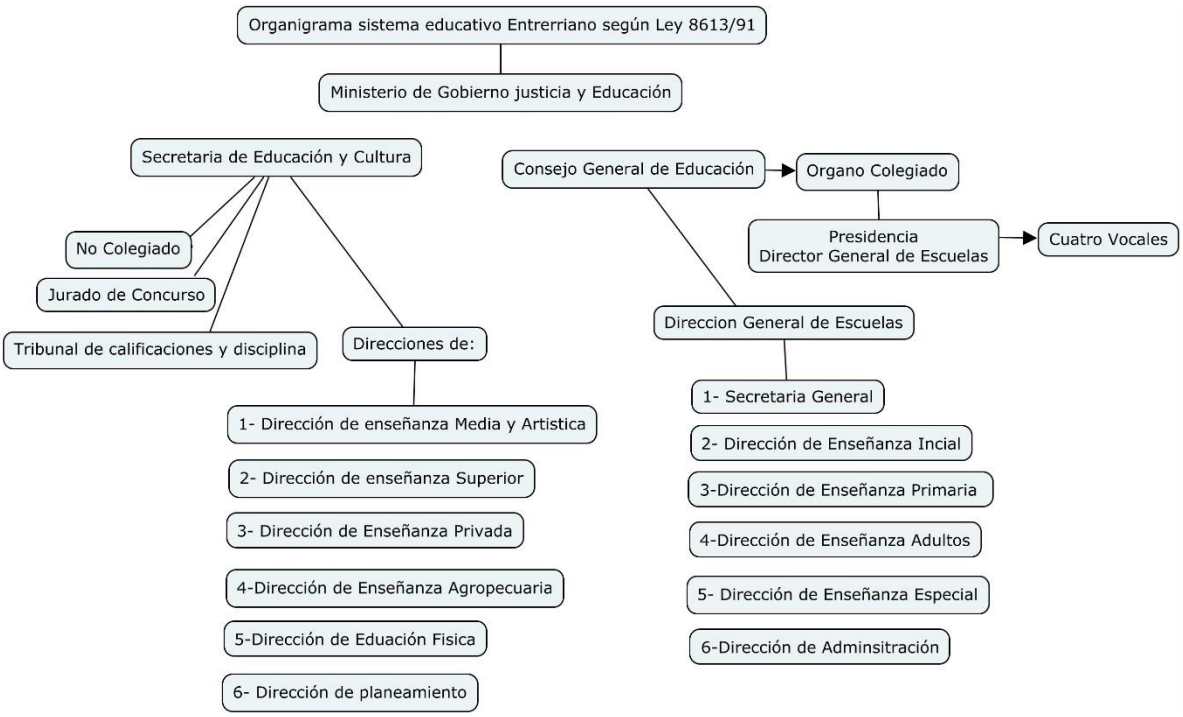
[44]El Centro de Informática educativa de Entre Ríos es creado por Ley provincial N° 8.537 de 1991.

Figura N°1. Organigrama del sistema educativo entrerriano.



Fuente: Elaboración propia en base a la Ley provincial de Educación N° 7.711 de 1986.

Figura N°2 Organigrama del sistema educativo entrerriano.



Fuente: Elaboración propia en base a la Ley provincial N° 8.631/1991.

Como vemos, la creación de la Secretaria de Educación responde a la necesidad de expandir la estructura de la burocracia educativa para absorber la trasferencia de los servicios educativos.[45] Pero a la vez, este nuevo organismo permitía mayor centralidad política en la toma de decisiones sobre la educación secundaria, sin las dificultades que podría presentar un organismo colegiado y autónomo como era el CGE.

En este sentido, para la Profesora Teresa Ferrari de Gand, presidenta del CGE entre 1991 y 1995, la creación de la Secretaria de Educación se dio en un contexto de ampliación de la educación entrerriana y en vistas a la necesidad de crear un ministerio. Sobre este punto refería lo siguiente:

[45]Provincia de Entre Ríos. Ley de ministerios N° 8.487. Art. 10 inciso 48. Paraná, 1991.

> "...Ya la complejidad, la envergadura, la relevancia, lo que significa la educación en la provincia merece realmente tener un Ministerio, eso no quiere decir que no haya una intervención de cuerpos colegiados. La secretaria se crea en un intento de ir marchando hacia un Ministerio… Pero resulta que finalmente el Consejo tenía más atribuciones porque es autárquico, es autónomo, se vincula a través del ministro, pero depende del gobernador, en cambio la secretaria dependía totalmente del ministerio" (CDIEER-1999).

Hay que señalar que tampoco se exigían requisitos para acceder al cargo de conducción de este nuevo organismo: no hay mención alguna al grado de calificación técnica que se podría esperar para la función sobre la cual recae la organización y gestión de toda la educación secundaria, luego de la provincialización.[46] Sobre todo, si lo que se aspira era a elevar el estado de atraso y abandono en el cual se encontraba inmersa la provincia. Por el contrario, se requeriría de funcionarios especializados en educación capacitados para revertir tal situación. Estamos ante uno de los principales problemas que acarrea la educación en la provincia, la falta de funcionarios especializados en los lugares de definición en materia educativa. También debe mencionarse el desfasaje entre

[46]Cabe aclarar que quien fuera designado para el cargo de Secretario de Educación, el Sr. Juan Antonio Llorens, no era docente, por lo que estaba de impedido por la Constitución provincial de acceder a la dirección del CGE. Además, su pertenecía al Partido Demócrata Cristiano, podría vincular la decisión del gobierno de Moine con una mayor injerencia de la Iglesia Católica en la educación media recién transferida, responder a sus intereses y apuntalar el circuito privado en la educación entrerriana (ver cuadro 1). Llorens, será reemplazado en marzo de 1993 por el Prof. Jorge Móndolo.

el discurso de la austeridad sostenido por el gobernador y el crecimiento en la cantidad de funcionarios que se verán en estos organismos.

Este proceso de creciente centralización-penetración de la política en los organismos de toma decisiones que se implementa a través de instrumentos como la Secretaria de Educación, frente a organismos descentralizados como el CGE con una estructura establecida constitucionalmente, generó una serie de inconvenientes en su operatoria como refirieron las mismas autoridades del organismo entre 1991 y 1994, lo que requirió posteriores modificaciones en su puesta en marcha. Respecto a este punto la Presidenta del CGE Grand, sostuvo:

> "Sobre la marcha se empezaron a plantear algunos problemas: (en) La Secretaria General, había dos Secretarias Generales y teníamos un área de personal, una mesa de entradas que era común a las dos, y teníamos una parte contable, una para el Consejo, otra para la Secretaria, o sea, en la práctica esto comenzó a dificultar mucho" (CDIEER-1999).

Por su parte País, quien fuera presidente del CGE durante un breve período en 1995, pero que, además, ocupó distintos puestos claves en la gestión educativa entrerriana durante el gobierno de Moine sostuvo:

> "Se había hecho la transferencia por Ley, pero no se había hecho todo el proceso de transferencia de las escrituras a la provincia, ni el traslado definitivo de plantas, ni incluso el presupuesto, y a mí me cupo la inclusión, la provincialización de las escuelas nacionales, legalmente. Y, además, me cupo la devolución de tres terrenos y una

escuela de Santa Fe, que vinieron mal transferidos, en el mismo periodo de gobierno.

La transferencia, lamentablemente había sido, en lo que respecta a la provincia, muy mal hecha. Durante mi gestión se tuvo que reordenar toda esta parte, e incluso, absorber las juntas de calificación de zona 11 de Media, de zona 13 de Educación Física que estaba en Santiago del Estero, mandar a buscar los legajos de todos los docentes entrerrianos que estaban en Santiago del Estero y de enseñanza Media y fusionar todo eso dentro de lo que constitucionalmente es Jurado de Concurso." (CDIEER-1999).

Esta reorientación, de gran envergadura en la gestión educativa provincial, la creación de nuevas estructuras y reorganización de otras fue realizada de forma apresurada, en un tiempo record y sin bases sólidas. Por eso, trajo aparejada inconvenientes en su operatoria. Así, las primeras acciones en la provincia tuvieron que revertir efectos de las primeras medidas.

En 1994, el gobernador Moine, firma el decreto Ejecutivo N°101. En él, revierte el cogobierno en la administración del sistema educativo entrerriano, restableciendo así la centralidad en la gestión del Consejo General de Educación. Se unifican las funciones de Secretario de Educación y de Director General de Escuelas, en sintonía con lo dispuesto como funciones del Presidente del CGE, según Ley N°7.711 de 1986.[47]

El nuevo organigrama propuesto, crea dentro de la esfera del Consejo General de Educación, la Dirección de Educación Básica y mantiene en la Secretaria de Educación el seguimiento de los servicios educativos nacionales transferidos.

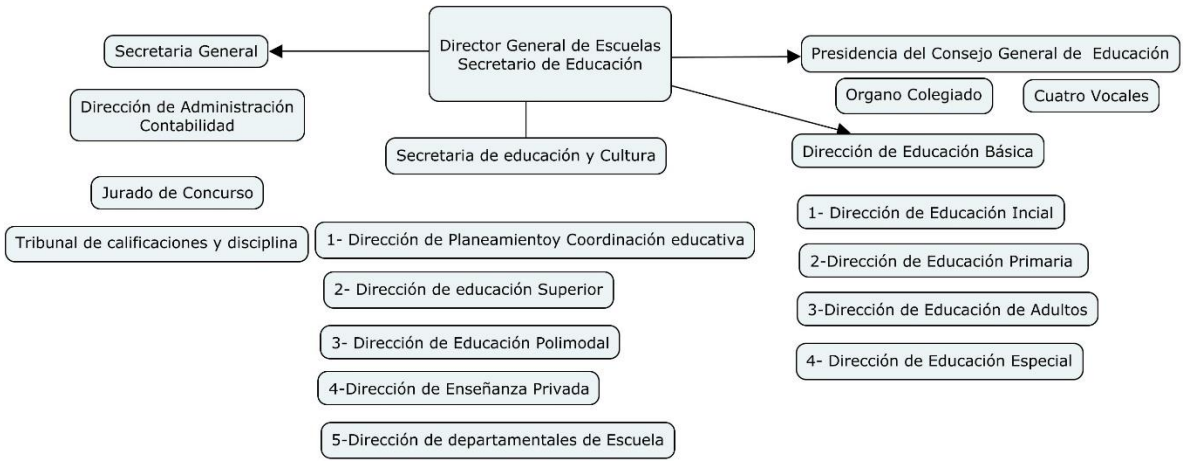
[47]Provincia de Entre Ríos. MGJyE. Decreto N° 101. Paraná 25 de enero de 1994.

Bajo el control de la primera, ubica las direcciones de Educación Inicial, Primaria, Especial y Adulto. Dentro de la órbita de la Secretaria, sitúa las Dirección de Planeamiento, Educación Superior, Educación Polimodal, Educación Privada y Direcciones Departamentales de Escuelas. Es decir, en el breve lapso, entre 1991 y 1994, se produce una nueva reestructuración de la burocracia educativa.[48]

Como vemos, el decreto avanza en la readecuación del sistema educativo entrerriano a las orientaciones dadas por la LEF. Traslada a las Direcciones Departamentales de Escuelas las funciones de las suprimidas Direcciones Zonales de Enseñanza Media y Artística y Coordinaciones Zonales de Dirección de Enseñanza Privada. Adecua su estructura a la implantación del EGB y amplía la capacidad administrativa y de gestión para aplicar los distintos programas sociales.[49]

A continuación, se muestra el organigrama del sistema educativo entrerriano, a partir de las modificaciones introducidas por el Decreto N°101:

Figura N°3. Organigrama del sistema educativo entrerriano.



Fuente: Elaboración propia en base al Decreto N° 101 de 1994.

[48]Ibíd. Decreto N°101/94.

[49]Ibíd. Decreto N°101/94.

3.1.3 Una nueva operatoria educativa, 1994-1995

La historiografía entrerriana ha priorizado como tema fundamental la descentralización educativa (Rosa, Sforza, Waigandt, 2004) y la aplicación de programas compensatorios (Doval, Sieber, 2016). Así, la producción se concentró sin focalizar, en el cambio de la operatoria educativa requerida para la implementación de la Ley Federal de Educación[50] y el EGB en la provincia, entre 1994 y 1995.[51] Se trata de una reestructuración que modifica los pilares de la gestión educativa a todo lo largo del sistema, centraliza funciones gerenciales de alto nivel en la cúspide (CGE) y descentraliza hacia las terminales funciones de ejecución y aplicación. Se trata de una reconfiguración en el soporte operativo necesaria para la extensión en la cobertura y la implementación de políticas educativas focalizadas a sectores obreros utilizando como plataforma de implementación la escuela: valga de ejemplo, la función de comedor.[52]

Bajo esta nueva operatoria se suprimen las Direcciones zonales de Media y las Coordinadoras zonales de Enseñanza Privadas, que junto con los supervisores de todas las direcciones de enseñanza son transferidos hacia los organismos intermedios de Direcciones Departamentales.[53] De esta manera, se da mayor rango en la gestión ejecutiva y financiera del sistema a los organismos intermedios de Direcciones Departamentales de Escuelas y unidades educativas locales. Se trata de una reorientación en la política educativa, donde el CGE reserva para sí decisiones de (control y evaluación) y delega en Directores

[50]República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195. Art. 169. Buenos Aires, 14 de abril de 1993: Boletín Oficial, 5 de mayo de 1993.

[51]Provincia de Entre Ríos. MGJyE. Decreto N° 890. Paraná. 24 de febrero de 1994: Publicado en el Boletín oficial el jueves 26 de mayo de 1994.

[52]Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Marco General de Acciones para la Transformación Educativa. Argentina, julio de 1993.

[53]Provincia de Entre Ríos. MGJyE. Decreto N° 101. Paraná 25 de enero de 1994.

Departamentales,[54] Supervisores y Directivos de unidades educativas locales la ejecución de la política educativa. Si bien el proceso puede ser interpretado como un proceso de "concentración de poder gerencial" lo que importa, a los efectos de esta tesis, es la profundización del proceso descentralizador que se pone de relieve en la creación de los organismos locales que serán los encargados de gestionar el día a día educativo.

Completan esta operatoria descentralizadora la creación de Consejos Escolares por departamento y los Consejos institucionales a nivel de cada unidad escolar. Estos últimos llevados adelante solamente en escuelas medias y mucho tiempo después, pero que contemplan la participación de padres, docentes, cooperadoras, autoridades locales y empresas.[55] Queremos destacar este punto, habida cuenta que la descentralización fue justificada como el inicio de una apertura en la participación de la comunidad escolar. Como dijimos, el Congreso Educativo, realizado a nivel nacional entre 1984-1988 fue un ejemplo de esa posición. También del señalamiento de sus ventajas pecuniarias: la participación familiar moviliza fondos que el fisco no logra recaudar y los pone al servicio de la educación. Esto fue trabajado por otros autores, solo lo dejamos apuntado.

En este proceso de reorganización de la gestión y administración educativa, las escuelas son transformadas en terminales burocráticas, último reducto estatal en materia de política educativa. Encontramos en la normativa oficial una nueva re-conceptualización de la institución escuela, ahora definida como "Unidad de Gestión Comunitaria" con la función de intervenir a través de distintos programas

[54]Respecto a los Directores Departamentales de Escuelas, debemos señalar que son designados en sus funciones por el gobernador y no concursan para acceder al cargo. Tiene vinculación directa con las máximas estructuras políticas y llevan adelante la función política de las distintas departamentales.

[55]Ibíd. Decreto N°101/94.

en el tejido social.[56] La participación buscada: ser eslabones para la contención de la crisis social.

En suma, este proceso provincializador operó sobre una doble dimensión al interior del sistema educativo entrerriano. Por un lado, la ampliación en la cobertura educativa y la redefinición del rol social de la escuela, ahora mucho más vinculada a la respuesta social y a las necesidades del circuito productivo provincial. Por el otro, consolida la base para la implementación de la educación por ciclos y la aplicación de programas específicos: (Plan Social Educativo 1993; Acciones de Evaluación de la Calidad Educativa, 1993), transformación curricular y capacitación docente. Cuyos efectos en el sistema educativo serán analizados en los capítulos siguientes.

4. Concusión

En este primer capítulo, nos dimos la tarea de analizar la provincialización del sistema educativo entrerriano. Un cambio estructural en materia educativa caracterizado por la propagación de un paquete de reformas al interior del sistema educativo, en cuanto a: federalización en gestión, administración y financiamiento. Un proceso implementado bajo una doble operatoria. Por un lado, con la aplicación de políticas descentralizadoras que transfirieron a las provincias el sostenimiento de los servicios educativos, la conflictividad salarial y la intervención social. Por otro lado, la centralización en manos del Estado nacional la orientación en la política educativa, con criterios racionalistas y eficientitas. Se trató de una política orientada desde el Estado a ampliar la cobertura educativa a la vez que ofreció una base sólida para operar con políticas asistenciales, en un contexto de agudización de la desigualdad y creciente empobrecimiento. La

[56]Provincia de Entre Ríos. MGJyE. Decreto N° 890. Paraná. 24 de febrero de 1994: Publicado en el Boletín oficial el jueves 26 de mayo de 1994.

escuela redefine así su función social, ahora mucho más vinculada a la contención.

Sin embargo, este proceso de transferencia es un proceso impuesto por arriba, desde la política, sin un diagnóstico adecuado, realizado en tiempo record y sin los recursos y recaudos apropiados, que generó desbarajustes, entre lo “nuevo” y lo “viejo”. Demandó, por un lado, de la autoridad política provincial adecuaciones en la estructura de la burocracia educativa centralizada en el CGE, realizadas de forma apresurada y sobre la marcha para dar contención a un sistema expandido bruscamente. Y, por el otro, el diseño de una política descentralizadora hacia las terminales del sistema, que prepara las escuelas como espacios de contención social

En primer lugar, encontramos un proceso de expansión dentro de la burocracia educativa que se expresa con la creación de un organismo paralelo como la “Secretaria de Educación”, salteando la estructura colegiada del CGE, en cuanto a la administración de la educación media recientemente transferida. La existencia de una bicefalia, en momentos de expansión en la burocracia educativa donde había que crear los espacios administrativos adecuados para recepcionar la transferencia, generó, dentro del propio CGE, dificultades en el manejo administrativo de la educación entrerriana que, luego, debieron ser revertidos como muestran los organigramas analizados. Revela la creación ad hoc de una estructura burocrática paralela para la gestión de la escuela media, la penetración de la política y centralización en el manejo de la educación. Un proceso que terminó dilatando la implementación de la aplicación de la reforma y que implicó marchas y contra marchas en su operatoria.

En segundo lugar, este cambio en la orientación de la política educativa modifica los pilares de la gestión educativa a todo lo largo del sistema, centraliza funciones gerenciales de alto nivel en la cúspide (CGE) y descentraliza hacia las terminales (niveles departamentales y locales del sistema) funciones de aplicación y

ejecución. Una reconfiguración en el soporte operativo necesario para la extensión en la cobertura y la implementación de políticas educativas focalizadas a sectores obreros utilizando como plataforma de implementación la escuela

Como muestran los organigramas, bajo esta nueva operatoria se suprimieron las Direcciones zonales de Media y las Coordinadoras zonales de Enseñanza Privada, se transfirieron sus funciones y se dio mayor rango en la gestión ejecutiva y financiera del sistema a los organismos intermedios de Direcciones Departamentales de Escuelas y unidades educativas locales. Este cambio visibiliza los lineamientos de una política educativa bajo cuya operatoria cobraron nueva significatividad las escuelas transformadas en agente vehiculizador de políticas asistencialistas y punta de ariete en aquellos lugares marginales del sistema educativo. Se conformó así un férreo sistema de contención para los efectos nocivos de la crisis de empleo a partir de la aplicación de políticas compensatorias.

En suma, vemos un proceso que trasciende al personal circunstancial en el gobierno, va más allá, una política intraclase. En un breve lapso de tiempo, se dota al Estado provincial de mayor capacidad de intervención en el tejido social. Consolida a partir de las políticas de descentralización-centralización de la educación una base material para las posteriores reformas educativas. Como dijimos, esta política estructural registra dos momentos caracterizados por la continuidad en el proceso de provincialización, cuyos efectos responden a periodos históricos diferenciados: de 1993 a 2007 y desde 2008 a 2015, cuyo análisis será tratados en los capítulos siguientes.

Capitulo II

Reforma Educativa y Cambio de Ciclo en Entre Ríos. 1995-2001

La transformación estructural de la educación entrerriana producida por la provincialización de los servicios educativos medios en 1993 y la posterior adopción de la Educación General Básica, iniciada en 1995, cambiaron la fisonomía del sistema en la provincia. Como señalamos en el capítulo anterior, este proceso fue visto por la historiografía entrerriana como un epifenómeno, un desprendimiento desde la esfera nacional, más que en la focalización de los efectos locales, positivos y negativos que dejó su implementación. En general, centran su análisis en la Ley Federal de Educación sin ver el proceso de complementación indisoluble que existe entre una y otra esfera, que culmina en la sanción de una nueva Ley Educación provincial en 2001.[57]

La provincialización educativa forma parte del proceso de reforma desde nación que va acompañado, luego, con la transferencia de un paquete educativo como es el EGB y la educación ciclada. En esta política educativa, el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB3) tiene como propósito tender un puente entre los niveles primario y secundario, ampliar la escolaridad de 7 a 10 años en el camino a lograr la obligatoriedad completa del nivel medio. Uno de los principales móviles de este proceso fue la necesidad de paliar los efectos nocivos del déficit crónico del sistema educativo en materia de deserción escolar y contener a la población que a él ingresa. Este proceso fue acompañado, en paralelo, de una degradación de los conocimientos ofrecidos, en consonancia con los requerimientos del capital a escala regional tal como anticipamos en el capítulo anterior y en la introducción de esta tesis.

[57]Ley de educación provincial N°9.330, sancionada el 27 de junio de 2001, Paraná.

En este sentido, se observa un límite en el proceso de ampliación de la oferta educativa nacional sobre zonas marginales del sistema educativo provincial que no pueden ser atravesados. Recién a partir de los noventa, la provincialización de los servicios educativos medios, como política de estado, comienza a flanquear esos límites con el avance de la oferta educativa sobre aquellas zonas marginales del sistema, caracterizados por un rezago histórico.

Como señalamos en el capítulo 1, la provincialización, buscó adecuar las condiciones educativa a las realidades de la demanda de los mercados laborales regionales. En paralelo, el cambio de ciclo completa este proceso con la difusión de un paquete educativo, el EGB. Esto expresa una reorientación en la estrategia en materia de inclusión educativa, que busca ampliar la base de acceso y responder a las demandas del mundo del trabajo. La extensión en la obligatoriedad va acompañada de mecanismos de descalificación y flexibilización al interior del sistema educativo, lo que demandará desde el campo pedagógico, una intervención novedosa hasta el momento, marcada por la contención y el asistencialismo a la vez que se promueve el disciplinamiento social de hecho. En un contexto provincial adverso, signado por la sanción de la Emergencia Económica,[58] la reducción de un 10% del presupuesto educativo, el atraso en el pago de los salarios estatales, los pagos en bonos, la respuesta lógica fue toda una seguidilla de distintas medidas de fuerza realizadas por los sindicatos. También la emergencia de distintas movilizaciones de fracciones de trabajadores desocupados copó la escena a nivel nacional. Finalmente, como resultado de la

[58]En Entre Ríos, la Ley de emergencia económica N°8.918/95, sancionada durante el gobierno de Mario Moine (1991-1995), declara la adhesión de la provincia a la LEF y establece la estructura organizativa, bajo los principios de unidad nacional, democratización, descentralización-federalización, equidad, entre otros. Esta ley, de recorte presupuestario es continuada por el bustismo, por dos años más.

crisis se produce un estallido social en la provincia, en 2001. Corolario, a nivel local, del proceso que pasó a la historia a nivel nacional como “El Argentinazo”.

Como anticipamos en el capítulo anterior en relación a los órganos de control y diseño de política educativa, instrumentar la Educación General Básica en la provincia demandó todo un proceso de adecuación. En el acápite siguiente se hará un breve recorrido por la historiografía que precisamente trabajó sobre este tema: la implementación del EGB en la provincia. Luego, en una segunda parte, nos abocaremos al tratamiento de las particularidades de la implantación gradual del EGB3, en nuestro territorio.

1.Antecedentes

A pesar de la importancia de este proceso estructural, la hipótesis sostenida por la historiografía entrerriana especializada en educación y que en esta investigación intentamos superar, es que las transformaciones educativas ocurridas durante los noventa quedaron inscriptas en la ola privatista, a partir de la aplicación de políticas de corte neoliberal, siguiendo los designios de organismos de crédito internacional. Como resultado se observaría el ajuste y retiro del Estado de sus funciones esenciales. Bajo esta línea de estudio el Estado aparece atrofiado, a la defensiva en sus funciones sociales incapaz de dar respuesta (Rosanvallon, 1995 en Cantero Germán, y otros 2006). Así, la descentralización obedecería no a la búsqueda en la mejora de la calidad como fundamentan sus hacedores sino a una política qué respondería a los recortes y a las lógicas impuestas por los organismos internacionales. Se quita así responsabilidad política al personal de turno que aparece como títere de un proceso. No se puntualizan así las continuidades en el proceso descentralizador -que avanzó por niveles desde los años sesenta- ni a la estrategia local detrás del proceso.

Uno de los trabajos que abrevan en esta hipótesis que aquí cuestionamos, ve en la década del noventa el fin de un ciclo de transformaciones a nivel estructural en el sistema educativo. Ese es el punto de partida del estudio realizado por Delfina Doval y otros (2018). Los autores, vinculan estas transformaciones ocurridas en el ámbito educativo a la aplicación de políticas de corte neoliberal y neoconservador cuyo epicentro sería la Ley Federal de Educación a la vez que fue expresión o agente vehiculizador de las directrices emanadas por los organismos de crédito internacional. Bajo esta tesitura la implementación del EGB3 en la jurisdicción es visto como un desprendimiento de la LEF, la aplicación de la lógica de mercado en educación y a las decisiones gerenciales emanadas desde la política y de organismos gubernamentales. Como puede verse, trata de una perspectiva que no ve, el cambio de estrategia que significó el EGB3 en materia de ampliación de la cobertura educativa, una vacancia que pretendemos llenar con esta tesis.

Abrevando en la misma línea argumental, un trabajo realizado, a partir del estudio caso en tres escuelas de Entre Ríos y dos de Buenos Aires, German Cantero y otros (2006), analizan las características adoptadas por la educación ciudadana en el contexto de la implementación del tercer ciclo del EGB, durante los noventa. Si bien, señala la dificultas en la implementación del EGB, el autor no hace foco en ello. Aquí también, estamos en presencia de una investigación que reproduce una concepción de la década del 90 como un producto de políticas neoliberales y neoconservadoras. La Ley Federal de educación, es vista como legitimadora de las reformas educativas del periodo. El Estado que de ellas emana aparece atrofiado en sus atribuciones y a la defensiva en sus funciones sociales (Cantero Germán, y otros 2006).

Sin embargo, esta tesitura no se corrobora con el proceso real descripto en el capítulo anterior, donde dimos cuenta de la continua ampliación en la estructura educativa provincial, su organigrama y la anexión de escuelas otrora nacionales,

para dar respuesta a ese nuevo escenario caracterizado por mayor marginalidad y exclusión. La educación por ciclos y la implantación del EGB interviene en ese sentido, al ampliar la cobertura espacial de la oferta educativa e incluir fortaleciendo ese pasaje entre primaria y secundaria a la vez que mitiga el desgranamiento.

Por su parte, Susana Mayer y Verónica Vlasic (2015) analizan la distribución de las escuelas secundarias rurales en la provincia de Entre Ríos. Si bien, vinculan la implantación de la escolarización secundaria en contextos rurales a la sanción de la Ley Federal (1993) y la obligatoriedad del tercer ciclo de la Educación General Básica, señalan que la mayoría de las escuelas secundarias rurales se crearon en base a una red de escuelas primarias preexistentes, con una oferta educativa heterogénea de instituciones para absorber a alumnos con diferentes recorridos escolares. Se destacaría la reconfiguración de la escuela rural como espacio de contención e inclusión que integra alumnos provenientes de zonas urbanas y rurales adecuando la oferta a sus condiciones, flexibilizando la asistencia y los horarios de ingreso y egreso. La cursada, también se flexibiliza bajo distintas modalidades como multiaños o pluriaños con presencia de maestros, docentes con títulos habilitantes y supletorios que se hacían cargo de varios espacios curriculares. Las autoras dejan entrever las diferentes formas que adquiere el sistema educativo para garantizar la escolaridad obligatoria acorde a las desiguales experiencias educativas de los estudiantes (Mayer, Vlasic 2015).

En la misma línea de indagación, con un trabajo reciente, María Emilia Schmuck (2020) estudia las continuidades y rupturas en las políticas de educación secundaria rural en Entre Ríos, a partir del nuevo ciclo político iniciado en 2015. La autora encuentra un antes y después en la aplicación de políticas neoliberales en la provincia. Se trata de una investigación centrada en la aplicación de programas específicos acotados al ámbito rural. Señala la década del 90 como un periodo de transformaciones educativas en el marco de la Ley Federal de

1993. La implementación del tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3) es vista como un antecedente incompleto en el camino a la obligatoriedad que luego consagra la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 de 2006. La autora señala que la ampliación de la escolaridad, particularmente en el ámbito rural, se da en el marco de la Ley Federal y por otros cambios auspiciados por la reforma educativa de esa década, entre los que destaca la descentralización y trasferencia de servicios educativos a las provincias y las políticas compensatorias englobadas en el Plan Social Educativo (PSE). La autora, no vincula el proceso de provincialización de los servicios educativos medios y terciarios no universitarios, antes en manos nacionales, como condición sine qua non para implantar políticas compensatoritas y para la ampliación del sistema educativo a partir de la implementación del EGB y luego, la obligatoriedad completa de la educación secundaria en 2006 (Schmuck, 2020).

Otro trabajo reciente, que estudia la aplicación de programas nacionales específicos en las escuelas rurales entrerrianas a lo largo de cuarenta años (1978 y 2018), es realizado por Eva Petitti y María Schmuck (2021). Si bien, se trata de un trabajo acotado al ámbito rural, particularmente focalizado en el norte entrerriano (Federal, Feliciano, Federación y la Paz) resulta de interés examinarlo. Las autoras, a partir del uso de fuentes documentales, que incluyen registros, normativas oficiales y de la recuperación de entrevistas y trabajo de campo de una investigación previa, realizan un muy interesante diagnóstico de la aplicación de programas específicos provenientes de organismos de crédito internacional (como los del BID) dirigidos a paliar las condiciones socioeconómicas en esta parte de la provincia. Señalan entre los criterios requeridos para su implantación las limitaciones en infraestructura, el alto porcentaje de población rural, los elevados índices de Necesidades Básicas Insatisfechas, la deserción escolar y en lo que respecta al analfabetismo cómo se llega a duplicar la media del resto de los departamentos en los por ella abordados. En suma, concluyen que, estos proyectos específicos estaban

orientados a la provisión de infraestructura y equipamiento masivamente (89%) y solo una fracción ínfima (11%) restante a capacitación docente y a la elaboración curricular. Se trata, entonces, de un antecedente valioso, que nos permite captar la nuclearización escolar como parte de un tejido previo necesario en la aplicación de políticas públicas en materia educativa y el papel que van a jugar la implementación de programas específicos tendientes a mitigar el analfabetismo y aumentar la retención escolar en la provincia (Petitti, Schmuck 2021).

En la reconstrucción realizada hasta aquí, encontramos que el debate historiográfico regional, en general, adscribe a una visión que vincula el proceso descentralizador, ocurrido durante los noventa, con la aplicación de políticas de corte neoliberal y a las directrices emanadas por los organismos de crédito internacional. En esta tesitura, queda obnubilado el importante proceso de provincialización del sistema educativo entrerriano, sin ver el lazo indisoluble que une a éste con la posterior transferencia tecnológica que fue el EGB. Bajo este halo ideológico, el EGB y la educación ciclada aparecen fragmentados vinculados a designios desde la política educativa únicamente. En cambio, nuestra hipótesis, sostiene que estos dos elementos ensamblados, la provincialización primero y el EGB, luego, forman parte de un mismo proceso, que trasciende al personal político circunstancial en el gobierno nacional-provincial. Expresan una reorientación de la estrategia de clase, en materia educativa. El EGB3 tiene un objetivo central: ampliar la brecha de acceso educativo y contener a la clase obrera desocupada retardando su ingreso “prematuro” a un mercado laboral que no puede absorberla. Así, la misión de esta prolongación en el tiempo de estudios es ofrecer unos contenidos básicos para el desenvolvimiento como ciudadanos, con toda la carga ideológica que implica la maquinaria escolar construyendo identidades artificiales, a la vez que degrada el currículum adecuándolo a las demandas del mundo del trabajo a escala regional.

2. La implementación del tercer ciclo de la Educación General básica en Entre Ríos. 1995-2001

La transformación estructural del sistema educativo entrerriano durante los noventa revela un proceso de ampliación de la cobertura sobre zonas marginales, caracterizados por su rezago histórico frente a la oferta educativa, a la vez que consolida una base sólida sobre la cual operar con políticas asistencialistas. La implementación del EGB viene a complementar este proceso.

En primer lugar, este proceso de transformación radical en el sistema educativo amplia la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años e introduce el EGB3. No lo desarrollaremos aquí, pero, a lo largo de la historia educativa, se rastrean intentos similares que no logran consolidarse completamente como el llevado adelante por Onganía y la estructura ciclada implementada por la última dictadura militar (De Luca, 2011). El movimiento que examinamos, revierte la autonomía previa entre primaria y secundaria, dos elementos que quedan ensamblados en un todo que es el EGB. Uniendo sexto de la primaria y los dos primeros de la secundaria, esa totalidad relativa que es el EGB constituye un paso intermedio en la meta final de transformar el secundario en obligatorio. En segundo lugar, este proceso de contención va acompañado, en simultáneo, con una intervención en el terreno de los conocimientos, destrezas y disposiciones ofrecidas, adecuándolas a las particularidades provinciales en consonancia con las exigencias del capital a escala regional. Se completa así, una oferta pedagógica que busca integrar socialmente a sectores históricamente excluidos, retardar su ingreso en el mercado de trabajo porque no podrán ser absorbidos, evitar el crecimiento de los prematuros “ni-ni” y contener. En un contexto social adverso, signado por crisis económicas y estallidos sociales en 2001 la nuestra no parece una hipótesis forzada.

En el apartado siguiente nos proponemos indagar, el proceso de cambio estructural que implicó el EGB. La complejidad, por la envergadura de la

transformación para su aplicación, requirió de etapas de diseño e implementación, no vistas por la historiografía tradicional. En este sentido, es que nos proponemos estudiar el diseño arquitectónico del EGB a escala provincial entre 1994 y 1997. Una secuencia necesaria para su posterior difusión en el sistema educativo entrerriano.

Para tal cometido indagamos en la normativa oficial a escala nacional y provincial. En cuanto a lo provincial, hay que señalar que el Archivo del Consejo General de Educación cuenta con un minucioso acervo documental que nos permite reconstruir el proceso de implementación del EGB por parte del Estado local. Además, se consultaron otros repositorios provinciales: el Archivo General de Entre Ríos y la Biblioteca de la Legislatura de Entre Ríos. Respecto del análisis del impacto de la política educativa se cruzó la legislación escolar atendiendo a su materialización y expresión en datos estadísticos. La obtención de la información estadística quedó supeditada a la información sistematizada sobre la educación en el país y por provincia, publicada por el Ministerio de Educación de la Nación, debido, fundamentalmente, a que no existe en los ámbitos provinciales un sistema estadístico de información pública sobre la educación en el periodo bajo estudio.

2.1. El diseño de una nueva plataforma educativa. La Educación General Básica en la provincia de Entre Ríos, 1995-1996

La implementación del EGB en el sistema educativo entrerriano se inició con los acuerdos de adhesión de la provincia a los designios de la Ley Federal de Educación 24.195 y las resoluciones emanadas del CFCyE, (ámbito central en la elaboración de políticas para el sector). Requirió una serie de adecuaciones graduales de carácter pedagógico-estructural, en cuanto a: gestión, organización académica y recursos que fue necesario realizar en un periodo de tiempo muy

breve, entre 1995 y 1996.[59] Sin embargo, examinar esta secuencia por fuera del marco temporal específico sobre el que dista esta tesis, me permite ver el importante proceso de diseño gradual de un dispositivo educativo transformador como fue el EGB.Y, precisamente, a partir de este dispositivo se buscó desde el campo pedagógico, revertir los efectos nocivos de la deserción crónica en el sistema educativo entrerriano, particularmente en los primeros años de la educación secundaria y ampliar la obligatoriedad incluyendo sectores de la población entrerriana que no transitaban esa oferta educativa (Kummer, 2016). En paralelo, reforzar el vínculo de la educación con los requerimientos del entramado productivo a escala provincial, en un contexto social y económico de crisis cuyo epicentro podemos ubicarlo en diciembre de 2001, pero que sus efectos perduraron en años posteriores y también se hacen sentir previo al "estallido". Es decir, buscamos, en suma, colocar el eje en las adecuaciones y resignificaciones que lleva adelante la provincia entendiendo que responde también a un entramado nacional que conforma el marco normativo más amplio.

En el transcurso de la década del noventa, el sistema educativo, fue objeto de diversas transformaciones. La transferencia de los servicios educativos medios a las jurisdicciones provinciales primero, y, luego, la ley Federal de Educación introdujeron cambios significativos a nivel estructural, asociados a compensar esas desigualdades, extender la obligatoriedad escolar y ampliar la cobertura educativa.

Sin embargo, este proceso de transformación estructural que es el EGB3, introdujo cambios de largo plazo en el sistema educativo que se prolongan más allá de los cambios en la estructura específica que cada ley dispuso para el sistema escolar, primero en los noventa, luego en los 2000. La escuela sufre

[59]Mediante la res 1737 CGE del 24 de agosto de 1995, el Secretario de educación y el Consejo General de Educación adoptan el acuerdo para la aplicación en la provincia de la nueva estructura académica propuesta por la res 41/95 del CFCyE.

modificaciones en su propuesta educativa, a nivel de los procesos de aprendizaje, de la estructura académica y curricular. Estas transformaciones van acompañadas, en paralelo, de instancias de capacitación docente, una tendencia al otorgamiento de mayor autonomía a las escuelas, el desarrollo de instrumentos de evaluación para monitorear los logros educacionales y de buena cantidad de programas nacionales que significaron un paquete de ayuda en la implementación del EGB. (Françoise Caillods, Jacinto, Claudia 2006).

En el acápite siguiente daremos tratamiento a este importante proceso de reorientación en la oferta educativa. En primer lugar, analizaremos la reorganización institucional para la recepción del EGB. Una reestructuración de la burocracia educativa, necesaria, en momentos de expansión del sistema educativo en cuanto a: número de matrícula, personal docente e instituciones educativas. En segundo lugar, la Educación General Básica propaga al interior del sistema educativo una serie de cambios a nivel del proceso de aprendizaje, de la estructura académica y de los contenidos que es necesario examinar.

2.2.1 Reorganización Institucional: la creación de nuevos organismos. 1994- 2002

La adecuación del sistema educativo a las demandas de la Ley Federal y la implementación de la Educación General Básica, requirió de la reorganización de los ámbitos institucionales educativos provinciales encargados de gestionar su implementación. Entre 1994 y 2002 el sistema educativo entrerriano, uno de los más amplios del país en cuanto a matricula y número de establecimientos[60],

[60]Tomando de referencia los datos elaborados por Florencia Medrazza, a partir del número de matrícula y establecimientos en todos los niveles, Entre Ríos cuenta, al 2002, con una Matrícula de 332.112 alumnos y 2.131 establecimientos. Lo que transforma al sistema educativo provincial en uno de los más amplios del país (Medrazza, 2003).

sufrió una serie de transformaciones en su estructura burocrática, necesaria para dar cobertura al incremento en sus dimensiones.

Durante los dos últimos años del mandato del gobernador Moine, en un breve período de tiempo, se suceden dos modificaciones. En 1994 el decreto del ejecutivo provincial N° 101 produce cambios transitorios en la estructura orgánica del CGE, tendientes a crear los organismos necesarios para la adopción del EGB y Polimodal. Se unifica en el cargo de Director General de Escuelas las funciones de Secretario de Educación y Presidente del CGE, antes divididas. Además, esta disposición crea organismos intermedios específicos como la Dirección de Educación Básica, esto es, la conformación de los sistemas administrativos de control y evaluación para dar cobertura administrativa a la implementación del EGB.

El decreto N°101 no revierte la doble operatoria en el manejo de la educación, mantiene bajo el halo de la Secretaria de Educación las recientes escuelas medias y superiores transferidas, mientras la educación primaria, especial y de adulto sigue en la órbita del CGE. Recordemos la Ley de Educación Provincial 7.711 de 1986 constituye a este último organismo en el ámbito privilegiado para la concertación de la política educativa provincial. (Ver Organigrama Decreto n° 101/94, cap. 1).

Si bien, este decreto tiende a unificar la estructura de la burocracia educativa entrerriana[61], mantiene la división en la administración educativa del ciclo básico y de la educación media. Se observa una tendencia a jerarquizar los organismos intermedios, al darles rango de dirección a los nuevos organismos creados, como la Dirección de Educación Básica para la coordinación de las direcciones de Educación Inicial, Primaria, Especial y Adulto. Mientras que las direcciones de

[61]La Prof. Teresita Ferrari de Grand Presidenta del CGE durante 1991-1994 se hará cargo de ambos cargos (presidencia del CGE y Secretaria de Educación) hasta marzo de 1995.

Planeamiento y Coordinación Educativa, Educación Superior, Educación Polimodal, Enseñanza Privada y Departamentales de escuela quedan bajo dependencia de la Secretaria de Educación.

Sin embargo, la existencia de esta bicefalia, generó, dentro del propio CGE, un entorpecimiento en el manejo administrativo de la educación entrerriana y una tensión al interior de las esferas de poder en cuanto a la intención de subordinar a este último a la Secretaría y al Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación (Mezzadra, 2003).

Respecto a esto último, desde el sindicalismo docente entrerriano, representado por AGMER, se señaló la penetración en el Consejo General de Educación (organismo colegiado) por la política, dando mayor relevancia a la Secretaria de Educación y la Dirección de Planeamiento y Coordinación Educativa de la educación media y superior recientemente transferida. Se identificó que se relegaba al CGE a la esfera de la Educación Básica.

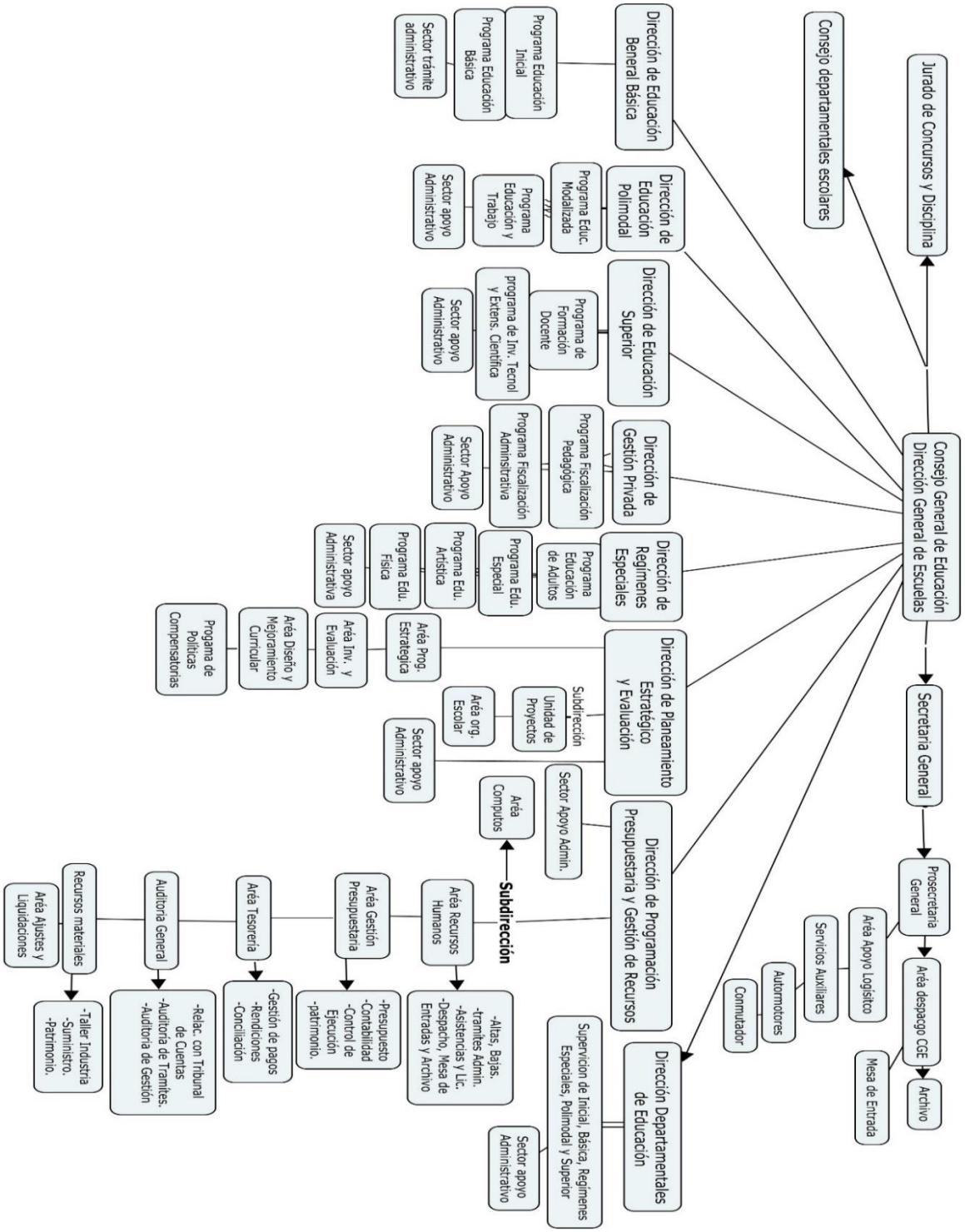
Recién, en 1995, cuando asume la presidencia en el CGE Hugo País[62], quien se desempeñara hasta el momento como Director de planeamiento, se produce la siguiente modificación en la orgánica del Consejo. La ley provincial N° 8.918/95, dispuso transformaciones al interior del sistema educativo entrerriano en consonancia con los requerimientos de la Ley Federal, que, serán luego, legitimados por el Consejo General de Educación mediante Res. 1376/95 del CGE. Esta normativa introduce, a partir del 1 de septiembre de 1995, modificaciones significativas en la estructura orgánica del CGE. Restablece las funciones de este organismo estipuladas en ley de educación provincial 7.711 de 1986, elimina la Secretaria de Educación y revierte esa doble operatoria dentro del CGE en cuanto al manejo de la educación provincial. Que, además, restringía las decisiones sobre la escuela media sobre un órgano que respondía

[62] El Prof. Hugo País es designado Director General de Escuelas- Presidente del CGE, el 31 de marzo de 1995 en reemplazó de la Prof. Teresa de Grand.

directamente al gobernador, por encima de la estructura colegias del CGE. Es decir, se revierte un proceso previo, circunstancial, dado por la abrupta transferencia de las escuelas secundarias a la jurisdicción provincial y la intención de dar mayor control político al proceso como fue la creación de la Secretaria de Educación. Por otro lado, comienza a adecuarse la burocracia educativa a los designios de la Ley Federal, a partir de aquí bajo el ejido del Consejo.

Se adjunta organigrama CGE según res 1376/95 (Pág. Siguiente).

Gráfico N°1



Fuente:Elaboración propia en base a res 1376/95 CGE.

2.2.2 La re-funcionalización al interior del CGE. Los organismos intermedios. 1995-2001

La expansión del sistema educativo entrerriano producto de la recepción de los servicios educativos transferidos desde nación- la creación de nuevas escuelas y el aumento en la matricula- a partir de la implementación de la Ley Federal y el EGB requirió de dotar de mayor capacidad de gestión aquellos organismos administrativos específicos encargados del diseño de la nueva política educativa. En este sentido, se observa entre 1995 y 2001, un proceso de expansión hacia el interior del CGE y una re-funcionalización de los organismos intermedios encargados de introducir las transformaciones, que aquí analizaremos.

Como se puede apreciar en el organigrama de la página anterior, áreas específicas, encargadas del diseño de la política educativa se ven incrementadas. En este sentido, el área Planeamiento Estratégico y Evaluación es elevada a rango de dirección, dependiendo directamente de Presidencia del CGE/ Dirección General de Escuelas. Se trata de un organismo neurálgico por donde pasa la planificación de la política educativa provincial. Además, un lugar concertado para la producción de estadística escolar y para la capacitación docente, que, en el contexto de la implementación de la Ley Federal y el EGB, acompañó el proceso de transformación curricular. Este organismo fue encargado de elaborar definiciones curriculares, la creación de nuevas escuelas y el diseño de políticas compensatorias.

Debemos mencionar que, en paralelo a la aplicación de programas nacionales como el Plan Social Educativo, también se desarrollaron en la provincia, durante los noventa, políticas compensatorias focalizadas dirigidas a sectores vulnerables.[63] El Instituto Autárquico Becario Provincial (INAUBEPRO) un

[63]Además del Plan Social Educativo, operaron otros programas de acción compensatoria como el Programa de Escuelas Prioritarias y el Programa de Acciones Compensatorias en Educación PACE (2000-2003) (Doval, 2017).

organismo creado a través de la Ley N°8.336 y financiado a partir del descuento del 2% de la facturación de los profesionales provinciales, tuvo la misión de otorgar becas de ayuda económica mensual según el nivel de cursado EGB, Polimodal y Superior a estudiantes provinciales.

Además, las direcciones de nivel, fueron refuncionalizadas. Se reorientaron las funciones de la Dirección de Ciclo Básico (Decreto N° 101/94) en Dirección de Educación General Básica (Programa de Educ. Inicial, Programa Educ. Básica). Se transfirieron las áreas de Adultos, Especial, Artísticas y Ed. Física, antes bajo la órbita de la Dirección de Ciclo Básico (Decreto N° 101/94) a la Dirección de Regímenes Especiales. Asimismo, se dotó de mayor especificidad áreas puntuales en la implementación del EGB3 y Polimodal, tal vez a los fines de dar cobertura administrativa en un contexto de extensión de la obligatoriedad y de acrecentamiento de la matrícula (ver gráfico N°1 con el organigrama dispuesto por la Res. 1376/95).

Otra de las áreas que, en el periodo, vio acrecentada su envergadura fue la Dirección de Presupuesto y Gestión de Recursos. La ampliación de esta área se dio en un contexto de expansión del sistema educativo provincial, la transferencia de los servicios educativos nacionales y la equiparación salarial correspondientes significaron un incremento en el presupuesto educativo provincial. Este periodo, además estuvo marcado por la llegada de fondos nacionales destinados a la implementación de la Ley Federal (Mezzadra, 2003).

Si bien, durante la gestión de Moine se señala un aumento en el gasto educativo, a fines de su mandato, se manifiestan síntomas de la crisis económica y social, aspectos que marcarán la necesidad de mayor control sobre la distribución de los recursos en materia educativa, es decir, de llevar adelante un ajuste. En este contexto, se sanciona la Ley de Emergencia Económica provincial N° 8.918/95, que se extenderá, durante los primeros años de la gestión de Busti. Esta normativa impuso una serie de recortes en el presupuesto educativo: entre un 10

y 20 por ciento del monto destinado a suplencias y a plantas temporarias, por ejemplo.

Así, los docentes que vivían alejados de sus lugares de trabajo fueron obligados a optar entre cobrar el plus por traslado o la percepción por zona desfavorable, no pudiendo cobrar ambas. Además, esta ley otorgó potestad al Consejo para cerrar o fusionar aquellos institutos terciarios que, el gobierno evaluara, tuvieran funciones superpuestas. Como se ve, con una estructura educativa que crecía en dimensiones, se buscó controlar y reducir el gasto.

La segunda mitad de la década del ’90 estuvo marcada por la llegada al gobierno provincial del justicialista, Jorge Busti (1995-1999). Durante esos años, la administración de la educación provincial recayó en Blanca Osuna, quien, con un sistema educativo unificado, se hizo cargo de la presidencia del Consejo General de Educación. Durante su gestión se dio comienzo a la implementación de la educación por ciclos (EGB1 y EGB 2, con un total de seis años de duración). De manera piloto y circunscriptas a algunas áreas rurales se implementó el EGB3, a través del denominado “Proyecto 7”, proceso que trataremos con detalle en los capítulos siguientes.

Por eso, además, de la afluencia de planes de financiamiento nacionales e internacionales para la implementación de la Ley Federal, la gestión termina con una creciente conflictividad docente, impulsada por los bajos salarios que caracterizaron el periodo y la instalación por parte de CTERA de la carpa Blanca a nivel Nacional (1997), quien reclamaba por un fondo de financiamiento educativo. La carpa nacional tuvo su réplica provincial en la instalada en la ciudad de Paraná.

Como es sabido, a fines de los 90, en un periodo caracterizado por una fuerte crisis política, social y económica, acorde con los vaivenes vividos por el gobierno aliancista a nivel nacional, pero con matices propios, llega a la gobernación,

Sergio Montiel (1999-2003).[64] Durante su mandato, se observa una continuidad institucional en la expansión del sistema educativo, se completa así el proceso de implementación del EGB3, primero, a escala rural y luego, urbana. Además, se sanciona una nueva ley de educación provincial, la N° 9.330 en 2001, acorde a los cambios delineados a nivel nacional por la Ley Federal.

Al frente del Consejo General de Educación fue nombrado el Profesor Celomar Argacha. Oriundo de Concepción del Uruguay ya había desempeñado varios cargos en la gestión pública: concejal, presidente de la Junta de Clasificación (1983-1985), Ministro de Acción Social (1985-1987) y Diputado Provincial (1987-1991). Así, lo evoca el protagonista:

> "hacerse cargo de la educación entrerriana fue como recibir una braza caliente. La transferencia se había realizado de forma muy anárquica, apresurada, sin tener en cuenta el impacto en la provincia. Se transfirió personal, casi 10.000 docentes, edificios, mobiliarios, pero no se tuvo en cuenta el impacto en el presupuesto provincial. No hubo estudios de factibilidad. Nación solo se hizo cargo de los salarios, mantener los edificios, el mobiliario significó un gran esfuerzo para la provincia."[65]

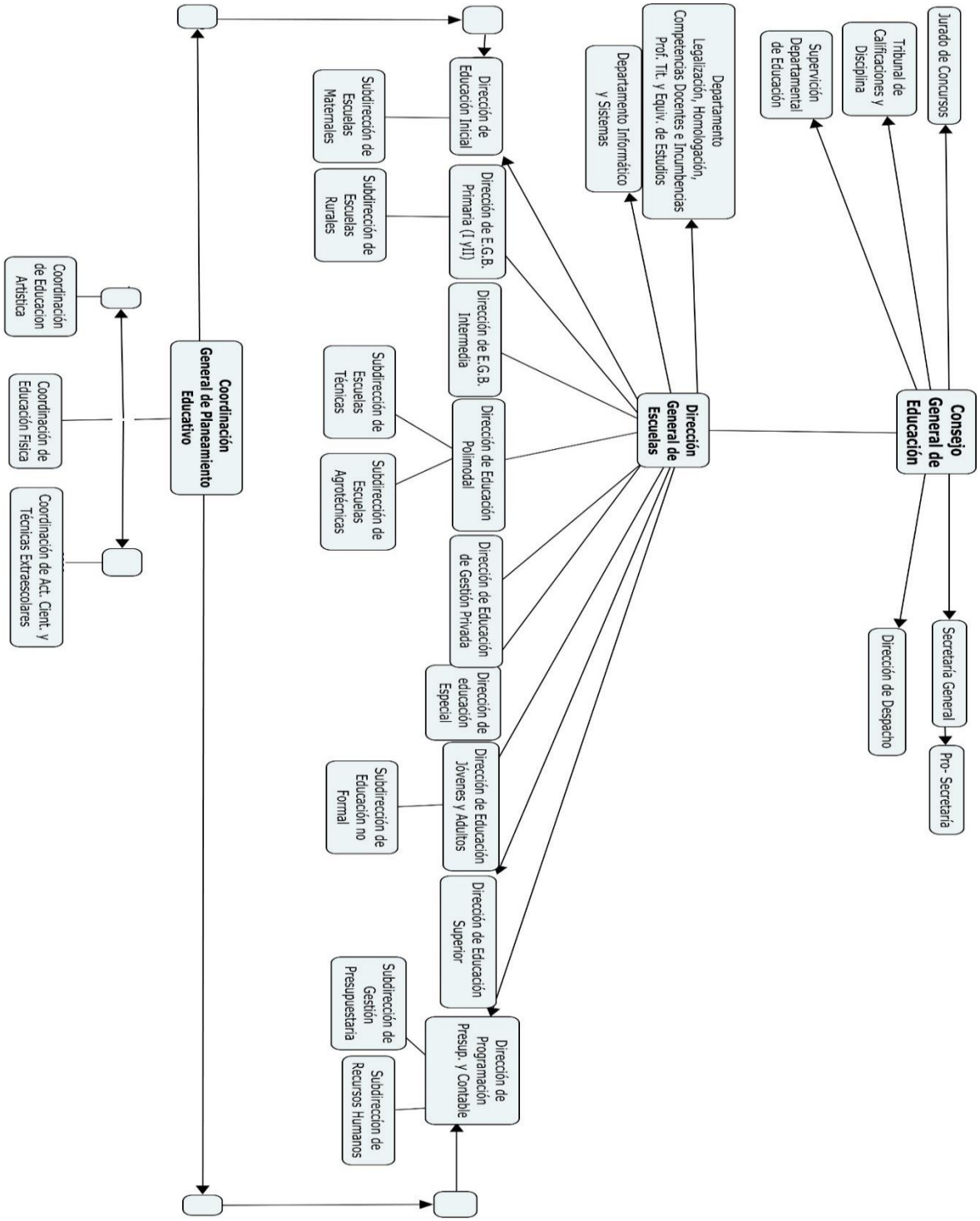
Con un sistema educativo en expansión, bajo su gestión, el consejo sufrió una nueva reforma en su estructura. El aumento de la matrícula escolar y el incremento en el número de instituciones escolares, producto, primero, de la transferencia y, luego, de la implementación del EGB3 a escala provincial requirieron adecuar la estructura administrativa para dar tratamiento al volumen

[64]El uruguayense Sergio Montiel ya había ocupado el cargo de Gobernador provincial en el periodo 1983-1987.

[65]Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2021.

de personal, escuelas y a toda la problemática docente y económica que significó este proceso. En 2002, mediante el decreto provincial N°1.812, se produce una nueva reestructuración en el CGE. (En la página siguiente, se presenta organigrama CGE, según Decreto N°1.812).

Gráfico N°2



Elaboración propia Organigrama CGE en base a Decreto provincial N°1812 de 2002.

Para Argacha buena parte de los problemas se encontraban en la forma en la que la gestión anterior había realizado las reformas. Según sus propias palabras:

> "El bustismo no había tomado los recaudos necesarios, en 1999 tuvimos que hacernos cargo de reorganizar los niveles. El peronismo organizó el EGB1 y EGB2 y empezó con un intento de plan piloto para poner en funcionamiento el EGB3 en el campo, pero no supieron cómo hacer para implementarlo. Tuvimos que trabajar diciembre, enero y febrero. Crear escuelas núcleos en el campo, garantizar traslado de alumnos y docentes. Había que comenzar con el EGB3 en marzo. Además, hubo que realizar concursos docentes y credenciales atrasados. Se habían transferido las juntas de Clasificación a la provincia, pero no funcionaban. Cuando asumimos había 20.000 antecedentes docentes sin clasificar."[66]

Así, instrumentar el EGB, significó un desafío en cuanto a: ampliación institucional, docente y presupuestaria lo que requirió la creación de áreas específicas. Uno de los rasgos más sobresaliente en el nuevo organigrama es el grado de especificidad que se da al organismo a través de distintas direcciones y subdirecciones. Un dato puede poner en contexto la envergadura del cambio: estamos ante un organismo en el que llegan a trabajar 550 empleados, entre personal de planta y funcionarios políticos.

En este sentido, se crean la Dirección de Escuelas Intermedias para dar cobertura a la implementación del EGB3, que en la provincia se adecuó bajo la forma de escuelas intermedias funcionando separadas de primaria, aunque, en

[66]Entrevista realizada el 5 de octubre 2021.

su mayoría, a falta de infraestructura edilicia, ocupando el mismo espacio físico con estructura y personal propio.[67]

Además, se vieron refuncionalizadas las Dirección de Nivel Inicial, Nivel Primario EGB1 y 2, antes bajo la dirección de Educación General Básica. El nuevo esquema lo completan las direcciones de nivel: la Dirección de Educación Polimodal, Dirección de Educación Gestión Privada, la Dirección de Educación Especial, la Dirección de Jóvenes y Adultos y la Dirección de Educación Superior.[68]

En un segundo orden, se crearon varias subdirecciones de nivel, como la Subdirección de Escuelas Maternales, Subdirección de Escuelas Rurales, Subdirección de Escuelas Técnicas, Subdirección de Escuelas Agro-técnicas, Subdirección de Educación no Formal. Al igual que como indicamos más arriba, estas nuevas oficinas permiten evidenciar un proceso creciente de ampliación y mayor grado de especificidad en el principal organismo que administra la educación entrerriana.

Otra de las áreas que cobra gran relevancia en el proceso de implementación del EGB, es la Coordinación General de Planeamiento Educativo, a cargo de la Profesora Irma Bruno de Gallino para esta época. Este organismo tendrá incumbencia en todas las direcciones de nivel, como se aprecia en el organigrama presentado. Con intervención en la coordinación y control en la

[67]Durante la gestión de Argacha en el CGE, Esta dirección de Nivel estuvo a cargo de la profesora María Isabel de Moyano.

[68]A cargo de la Dirección de Inicial fue designada la Profesora Claudia Mihura de Zabalegui, en EGB1 y 2 la Prof. Susana Vittor de Plugoboy, de Educación Media y Polimodal el Prof. Cesar Busiello, en Privada la Prof. Amelia Bussetti de Seri, en Especial la Psicopedagoga Emma Irigoitia, en Jóvenes y Adultos la Prof. Mariana Lamboglia de Santos y en Superior la Prof. Ana María del Carmen Reyes. Procurando que las direcciones estuvieran cubiertas por docentes de cada área. En trabajo Inédito. Argacha, Celomar.

implementación del EGB, a partir del acompañamiento con equipos técnicos y en el diseño e implementación de contenidos.

Es evidente que dada la envergadura que tomaba el sistema educativo entrerriano, las dificultas de crear un ministerio, la pre-existencia de un organismo descentralizado y colegiado como era el CGE, cuya centralidad en el manejo de la educación es establecida por la constitución provincial, dotó a este organismo de una estructura sobredimensionada. Sin embargo, esta respuesta en materia de institucionalidad como fue la ampliación de facultades del CGE, en cuanto a creación de nuevas direcciones y re funcionalización de otras, se realizó sobre la marcha, sin un diagnóstico serio en cuanto a lo que significaba implementar una plataforma educativa como la Educación General Básica.

Otras investigaciones, (Medrazza 2003) sostienen que las ampliaciones de burocracia educativa estarían ligadas a determinaciones desde la política más que a las necesidades de dotar a los organismos encargados de capacidad de gestión. Una hipótesis plausible si consideramos el rol que la administración nacional y provincial tuvieron como absorción de población desocupada (o sobrante para las necesidades de valorización del capital) a los fines de evitar una parte de la conflictividad social.

Como vemos, se trata de un proceso que trasciende al personal circunstancial en el gobierno; va más allá y se convierte en una política intraclase. La implementación del EGB, en un punto, pudo sostenerse porque existieron consensos políticos básicos, como puede constatarse en el proceso de reorganización y ampliación de la burocracia educativa. Primero, ante la transferencia de escuelas nacionales a la esfera provincial; luego, mediante la necesidad de adecuar el sistema educativo a los requerimientos de la Ley Federal de 1993. Conviene recordar que este proceso que comienza, en la provincia, durante el bustismo con la aplicación del EGB1y 2, y, la experiencia piloto del EGB3, se completa, durante la gobernación de Sergio Montiel con la

implementación a escala provincial del EGB3 y la sanción de la Ley de Educación Provincial 9.330 en 2001. Respecto a esto último, debemos señalar que la sanción de esta ley contó con una fuerte rechazo y oposición por parte del sindicato docente AGMER. El gremio consideraba que se trataba de una ley de corte neoliberal "hecha a las espaldas de la docencia entrerriana". Por ello, se realizaron medidas de acción directa como suspensión de clase, instalación de una carpa en la plaza 1ro de Mayo de Paraná y ayuno docente siguiendo los lineamientos nacionales.[69] Sin embargo, no existió el mismo rechazo cuando se sancionó la Ley de Educación Nacional -y su correlato provincial- pese a que el pie angular de la ley menemista siguió firme: la descentralización educativa del nivel secundario y superior.

2.3 Un nuevo paquete educativo. La educación General Básica en la Provincia de E. Ríos. 1995-1997

La introducción de un nuevo modelo educativo, como lo es la Educación General Básica, organizada en función de objetivos planteados en la Ley Federal, a los cuales adhiere la provincia en 1995 mediante la Ley 8.918[70] busca, ajustar el sistema educativo provincial al nuevo contexto social expresado luego de los noventa. Esta transferencia educativa, prioriza la obligatoriedad del tercer ciclo en tanto espacio preparatorio hacia una mayor prolongación de los estudios tal como luego ocurrirá con el secundario completo, como meta máxima. A decir de sus creadores, se favorece el pasaje entre primaria y segundaria de los estudiantes. A tal fin, propone adecuar la estructura académica-curricular a nivel provincial- local, refuncionalizar el espacio didáctico-pedagógico y capacitar a los docentes en nuevos roles educativos.

[69]Presencia. Resoluciones del XCVI Congreso Extraordinario de AGMER. N°78, septiembre/octubre del 2000.

[70]Provincia de Entre Ríos. HCS. Diario de Sesiones N°6. Paraná. 15 de agosto de 1995.

Sin embargo, este modelo educativo transferido de países con características y desarrollo socio-económico diferente, -vale aquí mencionar las similitudes con el caso español como modelo de ley- no resultó de un diagnóstico previo de la realidad concreta sobre la que tienen que operar estas reformas, por ejemplo, a nivel edilicio. La magnitud de la transformación requerida implicó, por parte del Estado provincial, diseñar su aplicación en un breve tiempo y con respuestas que se fueron dando sobre la marcha. Como dijimos, la creación del EGB3 no contaba con envergadura edilicia específica y fue añadido a escuelas primarias o secundarias pese a querer darles "autonomía".

En este cuadro, entre 1995 y 1997, en consonancia con la normativa emitida por el CFCyE[71], el Consejo General de Educación elabora una serie de resoluciones de carácter ministerial orientadas a la introducción de cambios graduales en la organización escolar provincial, a nivel de la estructura académica, curricular y de los procesos de aprendizaje. En el siguiente acápite analizaremos estas transformaciones.

2.3.1 Una nueva estructura académica: La educación por ciclos.1996

Como dijimos, el EGB promueve la incorporación de una nueva estructura educativa, organizada en ciclos.[72] Busca, de esta manera, superar la organización previa, donde antes existía una organización compartimentada entre primaria y secundaria, la educación por ciclos revierte esta división, crea tres ciclos de tres años cada uno. El tercer ciclo une el 7mo grado del primario con los dos primeros años del nivel Medio. De esta manera, el EGB3 articula ese pasaje entre niveles y extiende la obligatoriedad. Sin embargo, transpolar un

[71]Este organismo se constituye, a partir de la sanción de la Ley Federal, en el ámbito central para la elaboración de políticas educativas a nivel nacional.

[72]Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General Resolución N° 30/93. BUENOS AIRES, 08 de Setiembre de 1993.

paquete tecnológico, extranjero, supuestamente exitoso a un territorio totalmente diferente como el entrerriano requiere una serie de pasos previos que aquí fueron obviados. No se observa un modelo a seguir en cuanto diagnóstico ajustado a la realidad local, estudios precedentes acerca de modelos educativo a implementar, menos aún, la adaptación de la nueva tecnología al contexto previo a la implementación.[73]

El Consejo Federal de Cultura y Educación estableció que cada provincia podía implementar el 3er.Ciclo en forma "masiva" o bien "a escala" donde la implementación se iniciaba en una cantidad limitada de establecimientos, para posteriormente ampliarse. Asimismo, estas dos formas podían darse de manera "total" en los tres años del ciclo o bien de manera "gradual" donde el proceso de implementación implicaba un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados. Así, cada provincia concretó este proceso de manera diferencial.

Entre Ríos optó por este último esquema. Sin embargo, implementar el EGB, requería integrar alumnos con edades disimiles, distintos procesos educativos y, tal vez, situaciones socioeconómicas diferenciadas. Sin planificación, el proceso requerirá ajustes por parte del estado provincial sobre la marcha. Como mencionamos antes, es un caso de transferencia educativa desde Nación, sin adecuación previa.

Mediante la Res. 1.737/95, el Consejo General de Educación adopta el acuerdo para la aplicación, en forma gradual, de la nueva estructura académica organizada en ciclos, en consonancia, también, con la Res. N°41/95 del CFCyE.[74]

---

[73]El concepto de transferencia educativa. https://www.webscolar.com/el-concepto-de-transferencia-educativa. Fecha de consulta:28 de noviembre de 2021.

[74]Resolución N° 1.737/95. CGE. Paraná. 24 de agosto de 1995.

A continuación, presentamos estructura académica anterior a la Ley Federal de Educación:

Cuadro N°1

Estructura académica Ley 24.195	Estructura académica anterior	Estructura académica Vigente a 1995 en Primaria
1° año EGB1	1° Grado Primaria	1° Ciclo 1° y 2° año
2° año EGB1	2° Grado Primaria	
3° año EGB1	3° Grado Primaria	2° Ciclo 1° y 2° año
4°año EGB2	4° Grado Primaria	
5° año EGB2	5° Gado Primaria	3° Ciclo 1°, 2° y 3° año
6° año EGB2	6° grado Primaria	
7° año EGB3	7° grado Primaria	
8° año EGB3	1° Año Secundaria	Nivel Medio (Ciclo Básico)
9° año EGB3	2° Año Secundaria	(1°, 2° y 3°)
1° año Polimodal	3° Año Secundaria	
2° año Polimodal	4° Año Secundaria	Ciclo Superior
3° año Polimodal	5° Año Secundario	(4° y 5°)

*Elaboración propia en base a Resoluciones N°1.735/95 y 1.611/95 C.G.E.

Entre Ríos ya había comenzado a implementar la educación por ciclos en Primaria (ver cuadro N°1). Mediante La Res. 1.611/95 del Consejo General de Educación, se revierte esta organización ciclada previa y se dispone la aplicación gradual de la nueva estructura a partir de 1996.[75] No obstante, incorporar el EGB

[75]Res. 1.611/95 CGE Paraná. 27de septiembre 1995.

a la estructura académica provincial requirió un proceso reorganización institucional, bajo nuevos criterios, que garanticen esta transición.

En primer lugar, realizar cambios a nivel de la gestión escolar, formular proyectos institucionales en función de las competencias de los alumnos y de metas prefijadas. También, la elaboración de documentos escritos sobre qué se espera de los estudiantes, grado por grado lo que implicaba comunicar a sus padres los avances y evaluar las tareas propuestas a fin de año. Este proceso requería del uso efectivo de la información existente en la escuela, lecturas permanentes de indicadores cualitativos y cuantitativos y de una autoevaluación constante a nivel institucional. En este sentido, la organización escolar buscó favorecer la participación y compromiso de acción personal por parte de directivos y docentes con el proyecto pedagógico institucional y en las expectativas de logro.[76]A nivel de directivos y supervisores implicaba participar en reuniones periódicas y sistemáticas con directivos zonales para evaluar el seguimiento de la aplicación de la Ley 24.195. También, el construir indicadores que permitieran establecer niveles de riesgo educativo.[77]

En segundo lugar, establecer formas de vincular escuela y sociedad. Esta tarea, implicaba un nuevo lenguaje de comunicación entre las familias y las instituciones. También, la confección de nuevas nomenclaturas, según la Ley 24.195: informes, registros de inscripción, certificaciones académicas, como, por ejemplo, de sala de cinco (obligatoria), aclarando se trataba de la promoción entre el Nivel Inicial y la Educación Básica. Estos mecanismos constituirían las formas con que será percibido ese vínculo entre escuela y comunidad: un vínculo administrativo.[78]

[76]Res. 1.737/95 CGE. Paraná. 24 de agosto de 1995.

[77]Res. 1.619/95 CGE Paraná. 28 de septiembre 1995.

[78]Res. 1.619/95 CGE Paraná. 28 de septiembre 1995.

En tercer lugar, se buscaba generar procesos orgánicos de participación. Desde una perspectiva más democratizante se apuntalaron nuevos espacios de participación: como los consejos de convivencias de aula y de escuela. Se redefinieron roles entre directivos, docentes, alumnos y la comunidad. Se esperaba hacer partícipe a la comunidad del proyecto pedagógico institucional.[79] En realidad, estas instancias de "participación" empiezan a gestarse muy fuertemente en los años ochenta y en los noventa serán las herramientas que permitirán apuntalar la permanencia y retención de estudiantes.

Así, arribamos a un modelo escolar completamente diferente, que, bajo el manto de la modernización y la ampliación, transforma la percepción de ese vínculo entre la escuela y la comunidad. Además, establece nuevos roles y funciones, nuevas formas de construir poder y disciplina al interior del dispositivo escolar, ahora, no bajo la mirada de un estado omnipresente, sino bajo el árbitro y consentimiento del conjunto de la comunidad educativa que se incorpora a instancias de participación formales. Es decir, no solo se descentralizan los procesos de gestión al interior de al ámbito institucional, sino que, además, se crean nuevos procesos orgánicos de legitimación en la toma de decisiones y orientaciones por parte de la comunidad educativa. Así, también se corresponsabilizan las instancias de crisis.

2.3.2 La Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes para el tercer ciclo en la Provincia de Entre Ríos 1995-1997[80]

La provincialización de los servicios educativos medios y luego, la adopción de la Educación General Básica, buscó, a partir de la difusión de un currículum, en

[79]Res. 1.737/95 CGE. Paraná. 24 de agosto de 1995.

[80]Tomamos como referencia estas fechas, pues es donde se observa, a nivel normativo, los cambios en los contenidos que culminan con la elaboración de los Diseños Curriculares para el EGB3 en la provincia de Entre Ríos.

apariencia, homogéneo (Contenidos básicos Comunes) generar una oferta curricular simplificada -primarizada- que junto a una oferta diversificada en supuestas posibles conexiones con el mundo laboral -la polivalencia y las habilidades- pretendía paliar los efectos crónicos del sistema en materia de deserción, ampliar el espectro de alcance del sistema educativo, contener población y retener.

El debate historiográfico, en general, une la reforma educativa a la conformación de una nueva ciudadanía acorde al proyecto neoliberal y conservador implementado durante los noventa. Desde esta perspectiva, la intervención en la currícula estaría vinculada a la producción y reproducción de un ciudadano sumiso y eficiente como trabajador y consumidor. Un nuevo ciudadano, cuyas destrezas son las necesarias para asegurar su aptitud productiva de acuerdo a los parámetros de calidad y eficiencia del mercado. Es decir, ponen el acento en lo ideológico, dejando de lado lo fundamental. El importante proceso de ampliación de la cobertura educativa que significó la provincialización de la educación media, primero, y luego la transferencia de un modelo educativo que es EGB ampliando y profundizando la batalla ideológica en un contexto marcado por la conflictividad.

En efecto, en un contexto provincial de creciente conflictividad social presente luego de los noventa, la política educativa busca cimentar la unidad nacional y la cohesión social. El EGB3 interviene en el currículum, ofrece unos contenidos considerados básicos para el desenvolviendo de los futuros ciudadanos.[81] Sin embargo, este proceso de intervención curricular, a partir de una oferta diferencial, adapta los contenidos a las características regionales, brinda una educación ajustada a los requerimientos del entramado productivo a escala provincial. Siguiendo a Romina De Luca, la descentralización educativa y la regionalización del currículum- hasta volverlo su mínimo expresión-, está

[81] CGE. Diseños curriculares para el EGB3.Provincia de Entre Ríos, Paraná. 1997.

vinculada a un cambio en la función social de la escuela, orientada a la contención social. Una mayor inclusión estaría ligada a aumentar la permanecía y al ofrecimiento de una educación vaciada de contenidos (De Luca, 2017). Por ello, a nivel curricular las reformas tienden a la creación de “áreas de conocimientos”, esto se ve claramente si se tiene en cuenta que el tercer ciclo del EGB incorpora dos años de la antigua secundaria, y la primarización de la estructura formativa de las y los estudiantes: en el secundario se introduce la lógica de la escuela primaria como mecanismo para, supuestamente, favorecer la retención estudiantil. Retención que, claro, de lograrse, irá en detrimento de los contenidos: por eso, contenidos básicos (y comunes) pero donde prima lo básico por sobre lo común.

2.3.2.1 Los lineamientos políticos para la transformación curricular

En esta investigación consideramos que el significado del currículum está conformado tanto por sus aspectos formales (prescripción que contiene orientaciones políticas expresadas en reglamentaciones, diseños, planes y programas) como los aspectos prácticos (resultante de la puesta en marcha del currículum con adecuaciones al contexto socio-económico donde está inmerso: instituciones escolares, docentes y alumnos) (Sanjurjo, 2006). En esta instancia de la investigación nos circunscribiremos al currículum expresado en términos puramente prescriptivos, pues, a nuestro entender, expresan los ideales políticos de aquellos encargados de diseñar la política educativa y nos ceñimos al EGB3. Si bien, nos interesa ver el diseño de los Contenidos básicos Comunes para el EGB3 en la provincia de Entre Ríos durante la década del 90´, debemos considerar que el diseño curricular abarca distintos niveles de concreción (Nivel nacional, provincial, comunal- institucional) que es necesario analizar, al menos en sus aspectos prescriptivos dando cuenta de la territorialización de los contenidos.

A nivel nacional, en 1993, la Ley Federal habilita el proceso formal de "transformación educativa".[82] Como señalamos antes, el currículum expresa un nivel prescriptivo e intencional. El pacto Federal, primero, las resoluciones emanadas del CFCYE brindan el marco normativo para el cambio curricular: en ellas, se señala la dirección que persigue la reconversión del sistema educativo. Se habla allí de unidad nacional y consolidación de la democracia como forma de gobernabilidad. También de la necesidad de desarrollo de la competitividad internacional vía el incremento de la productividad nacional, el aprovechar las ventajas comparativas a escala regional y potenciarlas mediante un proyecto educativo que las involucre a nivel, regional, provincial, local. Al mismo tiempo, se buscaría promover la justica social y la equidad educativa, todas garante de las anteriores.[83]

En este sentido, el EGB, tiene como finalidad universalizar la cobertura educativa de la educación general básica y atender a las demandas desde lo social: el sujeto que se desprende del análisis de la normativa emitida por el CFCyE, es un ciudadano activo, pero dentro de los límites de la democracia, con acceso a los códigos de la ciencia y las tecnologías propias de la modernidad, con capacidad para promover el desarrollo económico del país. En teoría, se construía un modelo educativo que asegure homogenización de los resultados a partir de la heterogeneidad de origen. Esto resulta importante porque, el nuevo diseño, empezará a enfocar sobre la noción de habilidades. Por ello, buscaría el desarrollo compartido de ciertas capacidades básicas, conocimientos, destrezas y habilidades para el desempeño en sociedad. Se trata de una concepción utilitaria que deja de lado el conocimiento basado en la instrucción para enfocarlo en habilidades, destrezas y procedimientos. En teoría, esta estructura, al ampliar

[82]Ministerio de Cultura y Educación. Marco General de acciones para la transformación educativa. Buenos Aires CP. junio de 1993.

[83]CFCyE. Resolución 26/93. Buenos Aires, 06 de agosto de 1993.

el acceso, aseguraría a los sectores más carenciados el acceso a resultados similares, en materia de formación, a los del resto de la población. Así, la educación cumpliría una función compensadora de las desigualdades económicas y sociales.[84]

Pese a que la noción de contenidos mínimos y básicos buscan crear una fachada de construcción de un único sistema educativo unificado en todo el territorio nacional, el corazón de la reforma se mancomuna con una formación de competencias requeridas por el entramado productivo a nivel regional nacional. Se trata de retener a los alumnos la mayor parte del tiempo, ofrecer una formación básica y común en el tramo de la obligatoriedad hasta los 14 años centrada en la "adaptabilidad". La reforma busca intervenir en aquellos conocimientos considerados valiosos socialmente dejando de lado la experticia disciplinar. Por ello, la transformación curricular y la difusión de unos Contenidos Básicos Comunes ocupan un lugar central.[85]

Los CBC constituyen el primer nivel de concreción de la estrategia de intervención a escala nacional en pos de organizar un sistema educativo descentralizado. Son un conjunto de saberes que integrarán el proceso unificado de enseñanza en todo el país, acordados en el seno del CFCyE, bajo los lineamientos de la política educativa nacional. De esta manera, se constituyen en la matriz básica del proyecto una mínima homogenización cultural a escala nacional, sobre la cual las distintas jurisdicciones desarrollarán sus propios diseños curriculares a escala provincial e institucional. [86]

Sin embargo, alcanzar cierto nivel de conocimiento necesario compartido por la mayoría de la población, requirió de lograr consensos sobre bloques temáticos "innovadores", adecuados a las demandas regionales y concertados en el ámbito

[84]CFCyE. Resolución 30/93. Buenos Aires, 08 de septiembre de 1993.

[85]Ibídem. CFCyE. Res. 30/93.

[86]CFCyE. Resolución 33/93. Buenos Aires, 07 de diciembre de 1993.

del CFCyE. Los CBC recogerán, en términos de procesos de enseñanza aprendizaje, los aportes realizados por especialistas disciplinares, sugerencias del mundo del trabajo y diseños curriculares jurisdiccionales pre- existentes; en base a criterios epistemológicos y pedagógicos vinculados al desarrollo de la ciencia, la tecnología, al desarrollo de la psicología, la didáctica y la teoría curricular.[87]

Como resultante de este proceso, los contenidos para el tercer ciclo del EGB3, se organizan, en forma detallada, en ocho áreas disciplinarias (capítulos)[88], cada capítulo subdividido en bloques temáticos que expresan tanto competencias que se proponen promover, expectativas de logro, como el listado de contenidos, divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.[89] Como se ve, el énfasis no se encuentra en los conceptos sino en lo que a ellos se añade: procesos, fundándose en la noción de "aprender a aprender" que con fuerza empieza a aparecer en el plano internacional durante la década del ochenta, y en las actitudes a promover, es decir, en la adaptabilidad y resignación a un orden social impuesto.

Los CBC promueven una nueva definición de contenido educativo, distinta a la concepción tradicional centrada en datos y hechos. Esta redefinición de los contenidos que son los CBC, se basa en el desarrollo de capacidades de orden intelectual (operaciones con símbolos, representaciones, ideas conceptos como base para la apropiación de competencias superiores analíticas, creativas, meta cognitiva), capacidades prácticas, vinculadas al saber hacer y capacidades

[87]Ibídem. CFCyE Res. 33/93.

[88]Los capítulos para el EGB3 son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

[89]Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. CFCy E. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Bs As. Segunda Ed. Agosto de 1995. Versión on-line consultado el 21/12/2021 en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf

sociales, orientadas a la participación como miembros de la sociedad. Lo ético, socio-político-comunitario, científico, tecnológico y de expresión y comunicación aparecen como las orientaciones a seguir en los diseños curriculares. Es decir, el énfasis no está puesto tanto en la apropiación de contenidos, sino en el desarrollo de ciertas competencias consideradas válidas para la vida y aggiornadas a los nuevos tiempos.

En este sentido, se prescriben una serie de criterios (ocho) a seguir en la formulación de los CBC, a escala jurisdiccional. Examinar estos criterios arroja luz sobre lo dicho más arriba, en relación al desplazamiento de lo disciplinar a las habilidades y la operación de devaluación del currículum que el proceso acarrea. En efecto, en las propuestas realizadas por los organismos nacionales, los CBC a desarrollar debían tener: significatividad social, afines con los derechos humanos, la justicia social y la equidad. Debían reemplazar la visión enciclopedista y priorizar contenidos teniendo en cuenta la población con necesidades básicas insatisfechas. Se coloca el énfasis en los aprendizajes centrados en el saber hacer frente a los aprendizajes por repetición y en la apropiación de procedimientos y actitudes como mecanismo compensador de diferencias en las adquisiciones conceptuales. Los CBC se deben caracterizar por su sencillez y claridad.[90] Aquí debemos señalar un fuerte prejuicio en el personal político que formula las sugerencias: la clase obrera no puede acceder a conocimientos complejos. He allí la renuncia a su formación.

En síntesis, en el seno del CFCyE se prescriben una serie de recomendaciones para la elaboración de los CBC, donde los contenidos se presentan como no acabados y centrados en la formación competencias básicas para la vida. Se prioriza una serie de contenidos mínimos homogeneizantes en pos de la equidad educativa, que terminan cercenando el currículum ofreciendo una serie de contenidos orientados al saber hacer. Así, ese período de ampliación de la

[90]CFCyE. Resolución 33/93. Buenos Aires, 07 de diciembre de 1993.

escolaridad se concentra en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en nueve años de obligatoriedad escolar que primarizan la formación del secundario.[91] Además, se establece una carga horaria mínima[92] y criterios comunes para la evaluación y promoción.

2.3.2.2 Prescripciones curriculares para el EGB3 en la provincia de Entre Ríos. 1994-1997

A partir de los CBC, teniendo en cuenta que los mismos pueden adoptar una forma de organización diferente a la presentada por el CFCyE, las distintas jurisdicciones deben elaborar sus propios diseños curriculares.[93] Entre Ríos adhiere al encuadre normativo para la transformación curricular, mediante la Res. del Consejo General de Educación provincial N° 779/94 y comienza así el proceso de reforma curricular. Como resultante, entre 1994 y 1997, la provincia elabora sus propios diseños curriculares para el EGB3. Sin embargo, la puesta en marcha no implicó la ausencia de dificultades en la organización de esta nueva estructura curricular en la provincia. El proceso requirió, en varias ocasiones, que el CGE emitiera sobre la marcha nuevas resoluciones enmendando normas anteriores en cuanto a: cronograma de aplicación de la nueva estructura académica y de los CBC,[94] difusión y elaboración de diseños institucionales[95] gradualidad, reajustes y progresividad para su implementación, centralmente entre 1995 y 1997. [96]

---

[91]CFCyE. Resolución 37/94. Buenos Aires, 05 de julio de 1994.

[92]Para la EGB se parte de una carga horaria mínima de 720 horas reloj anuales (4 horas diarias durante 180 días de clase), tendiendo a acercarse a las 900 horas anuales en el tercer ciclo (5 horas diarias durante 180 días de clase).

[93]CFCyE. Resolución 37/94. Buenos Aires, 05 de julio de 1994.

[94]CGE, Resoluciones N° 1735/95, N°1611/95. Paraná, agosto de 1995.

[95]CGE, Resoluciones Nº209/96. Paraná, 19 de febrero de 1996.

[96]CGE, Resoluciones Nº209/96, Nº211 /96. Paraná. 20 de febrero de 1996.

Las disposiciones elaboradas por el CFCyE limitaban seriamente la capacidad de las provincias en la elaboración curricular por su minuciosidad y exhaustividad en cuanto a determinadas prescripciones como fueron:1) determinar una "estructura curricular básica para la EGB3";[97] 2)"Los criterios para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales compatible",[98] se exigía a las provincias definir contenidos mínimos por año, incluir estrategias de enseñanza, sugerencias para organizar los CBC y especificaciones en torno a la evaluación de los procesos de aprendizaje; y 3) "Los Criterios para la selección, organización y formulación de los CBC"[99] que las jurisdicciones y las escuelas deberían respetar a la hora de elaborar sus propios contenidos básicos (Miño, 2013).

En este cuadro, Entre Ríos comienza en forma temprana la elaboración, bajo la Dirección de Planeamiento y Coordinación Educativa,[100] el trabajo en comisión para la transformación Curricular del nivel Medio.[101] Estos documentos junto a normativas del CGE, que aprueban el "Marco Teórico General": "Marco Conceptual" y "Marco Normativo" definieron los principios teóricos del diseño curricular a través de la Res. 5.533/95 y la 2.071/95; servirán de referencias para la posterior elaboración de los diseños curriculares provinciales para el ciclo en cuestión. No obstante, más que de una elaboración propia, la normativa da cuenta de una transferencia de ideas que se concreta en gran medida repitiendo textualmente lo que ya está escrito a nivel nacional, o bien con adaptaciones que solo son de forma.

[97]Ibídem. CFCyE Res. 37/94.

[98]Ibídem. CFCyE Res. 37/94.

[99]Ibídem. CFCyE Res. 37/94.

[100]Ésta dirección estará a cargo de quien, luego, fuera Presidente del CGE, él Prof. Hugo País.

[101]CGE. Transformación Curricular. Dirección de Planeamiento y Coordinación Educativa. Centro de Duplicación H. Cámara de Diputados. Entre Ríos, 1994.

En 1997, durante la gobernación de Pedro Busti y la gestión al frente del CGE de Blanca Osuna, se elaboran los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ)[102] para el 3er Ciclo del EGB. Organizados en nueve áreas curriculares más el espacio opcional,[103] con una carga horaria curricular de novecientos sesenta (960) horas reloj, divididas en 37 módulos anuales para el 7mo y 40 para octavo y noveno a lo largo de 180 días de clase. En total, el diseño tenía una cursada de dos mil ochocientos treinta y dos (2.832) horas reloj, superando la carga horaria mínima prescripta por el CFCyE.[104]

Los diseños, partían de un diagnóstico: mientras la tasa de escolarización provincial en el nivel primario era del 86,60%, en el nivel medio alcanzaba solo el 53%. En este sentido, el EGB3 es visto como un dispositivo con capacidad para revertir esos indicadores e incorporar a los alumnos fuera del sistema, universalizar la cobertura, garantizar resultados a partir de la heterogeneidad de situaciones iniciales, brindar conocimientos en la formación ciudadana y para el entramado productivo regional local. [105] Cabe destacar que nada se decía de cómo se resolvería el problema de universalizar, también, el nivel primario llegando a ese casi 14% por fuera de un nivel obligatorio desde 1884.

Si bien, los diseños se presentan como un corpus de contenidos mínimos comunes y abiertos, tiene un carácter excesivamente descriptivo en cuanto a: conjuntos de contenidos, expectativas de logros, criterios de selección, organización y secuenciación (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), que dificulta la introducción, a nivel de instituciones y docentes, de

[102]Diseños curriculares jurisdiccionales para el EGB3, en adelante DCJ.

[103]Las áreas son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Lengua Extranjera, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana y el espacio Orientación y Tutorías.

[104]CGE. Res N° 2860/98. Paraná 9 de octubre de 1998.

[105]CGE. Diseños curriculares para el EGB3. Paraná. 1997.

contenidos regionales y locales que resulten valiosos para la población sobre la cual van a operar. Esto en lo que refiere a la estructura mínima y común porque el espíritu general de la norma es la descentralización.

En el caso del área de sociales, por ejemplo, la presencia de un enfoque con pretensiones de cientificidad, reproduce estructuras político-sociales tradicionales, basadas en la sucesión de datos y evolución del espacio-tiempo lineal. En este punto, el diseño difícilmente pueda superar la visión "enciclopedista" y generar aprendizajes que incorporen conceptos y desarrollen capacidades más allá de la mera repetición y aprendizaje memorístico, mucho menos el pensamiento crítico pretendido. Conviene preguntarse si se trata de una primera etapa transicional en el diseño curricular o si esa tarea de "localización" y de generación de habilidades fue dejada para la industria del manual y libros de texto.

El diseño introduce el método científico como la forma para superar los aprendizajes de contenidos en forma acumulativa. En teoría, se busca hacer operar en la mente del que aprende la operatoria de un científico cuando investiga. Se trata, entonces, de seguir los pasos de investigaciones ya realizadas y que los alumnos de EGB3 realicen sencillas investigaciones, algo que no implica necesariamente el desarrollo de formas de pensamiento más abstractas, ni adquirir el pensamiento formal.[106] Se puede ver aquí como el currículum expresa la enseñanza de habilidades fundadas en el "aprender a aprender".

A modo de crítica general, podemos decir que la forma de comunicación del currículum con su excesiva intención de explicar y determinar todos los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, no logra expresar en términos de objetivos una visión clara respecto de las intenciones educativas que se

[106]Ibídem, Diseños curriculares para el EGB3. Pág. 30,107 y 108.

persiguen. Es decir, se presenta un documento acabado, con un nivel de detalle y minuciosidad, que difícilmente pueda cumplir con las pretensiones vertidas en la normativa emitida por el CFCyE en cuanto a transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A nivel prescriptivo, los principios que persiguen los DCJ se orientan al desarrollo del espíritu crítico, reflexivo de las actitudes y capacidades para la vida social y para el mundo del trabajo. Sin embargo, estas se contradicen con los contenidos vertidos en los bloques temáticos, que parecieran estar más dirigidos a la formación de ciudadanos en disposición para aceptar tal orden de cosas y al desarrollo de competencias con bajo nivel de operatoria que difícilmente puedan generar otras capacidades más vinculadas con la innovación, la creatividad y el pensamiento analítico.

A nivel institucional, implementar los CBC implicó formular estándares de aprendizaje explícitos por curso, autoevaluación institucional sobre competencias básicas de los alumnos, producción de documentos escritos con indicadores de logros de las y los estudiantes, curso por curso, en los temas considerados prioritarios por cada escuela, establecer indicadores para su monitoreo a lo largo del año y gestionar nuevas formas de comunicación con los padres.[107] Tal como vemos, la priorización de cada escuela implica un proceso de fragmentación y de profundización de la impronta descentralizadora.

Además, difundir los contenidos básicos comunes requerirán una estrategia pedagógica especifica en ese pasaje “sensible” entre la niñez y la adolescencia que es el EGB3. Como dijimos, ese pasaje es el que desde los años sesenta se consideraba “critico” y causante de la “deserción”. Por eso, la normativa establece que los alumnos serían acompañados en ese proceso por maestros tutores encargado del 7° grado, en las escuelas de personal único, ese cargo lo asumiría el Director/a de Escuela. Este proceso de innovación pedagógica a nivel de las unidades educativas se complementa con cuadernos de trabajo para los

[107]CGE, Resoluciones N° 1619/95. Paraná 28 de septiembre de 1995.

alumnos con actividades preparadas para cada capítulo de los CBC aprobados por el CFCyE, complementados con bibliografía, equipamiento y material didáctico.[108] El maestro se apoyará en los "Cuadernos del Docente" elaborados en función de los cuadernos de trabajo de los alumnos.[109] Como vemos, se introduce aquí la noción de "portafolio" individual, aspecto que en tiempos más recientes recibirá el nombre de Legajo Único y será un instrumento para vehiculizar la promoción compulsiva: si hay progreso, cualquiera sea este, se avanza en la trayectoria educativa.

En la provincia, los maestros que se desempeñaban en el séptimo año de la antigua estructura académica y optaron por desempeñarse en el 7mo de la EGB, tuvieron que realizar instancias de capacitación específica brindadas por la Red Federal de Capacitación (4.000hs reloj) en áreas tales como Ciencias Sociales, Lengua, Matemática, Ciencias Naturales para poder ser reubicados o reasignados en nuevas funciones.[110] Este mismo proceso, en otras provincias fue conocido como "reconversión". Hay que señalar, que uno de los sindicatos docentes más fuertes de la provincia, la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), se opuso fuertemente al EGB3 o escuela intermedia, señalando el desconocimiento pedagógico de desplazar a los maestros de 7mo, legalizar nuevos cargos en un marco de precariedad laborar e instalar un clima de inseguridad en los docentes, con intentos de reforma del estatuto docente, del régimen de licencia, de concursos y evaluación docente.[111] Tal como dijimos, no

[108]CGE, Resoluciones N° 1445/97. Paraná 10 de junio de 1995.

[109]Los cuadernos de trabajo y el material específico de los alumnos, docentes y de la escuela serán suministrados por el MCyE de la Nación, a través de la Dirección de Programas Compensatorios.

[110]CGE. Res N° 2860/98. Paraná 9 de octubre de 1998.

[111]Presencia. Órgano de difusión de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER). N84. Agosto del 2001.

se produjo el mismo rechazo frente a la LEN que deja en pie muchas de los aspectos estructurantes de la Ley Federal.

Por último, esta estrategia en materia educativa que, como dijimos, busca retener y recuperar los alumnos del sistema educativo interviene también en el régimen de inasistencia cuando busca hacerlo más flexible, adecuarlo a las particularidades de cada caso, realizar acuerdos con la familia y contener.[112]

2.3.3 Las mutaciones en el espacio escolar entrerriano. 1995-1996

Lo cierto es que, este paquete educativo no estaría completo sin la intervención en el terreno de los procesos de aprendizaje. En este sentido, la Educación General Básica, promociona una serie de mutaciones en el espacio escolar. Donde antes coexistía una graduación de los alumnos por aula compartimentada y la división del tiempo regía la jornada diaria (Tiramonti, 2005) ahora se produce una reorganización del espacio-tiempo escolar, bajo nuevos criterios, incorporando un "aula flexible", utilizada por distintos usuarios incluso de otros establecimientos cercanos. Tiempo y espacio son redimensionados.[113] En efecto, el EGB3 implicará una puja a nivel institucional para ver quién se hará cargo de construir y garantizar la nueva estructura y las cesiones de espacio del caso: la vieja primaria o la vieja secundaria en un contexto de crisis crónica a nivel edilicio. El aula es reutilizada como salón de usos múltiples, leer, jugar, aislarse, agruparse, cuyo mobiliario deja de ser algo naturalizado, inmóvil, del decorado. Se busca, superar la mirada tradicional del aula como espacio estanco, aislado: aula de lectura, ciencia etc. A partir de aquí, es vista como centro de aprendizaje con énfasis en las tecnologías.[114] A nivel discursivo, el espacio garantizaría la

[112]CGE, Resoluciones N° 1445/97. Paraná 10 de junio de 1995.

[113]CGE, Resoluciones N° 1737/95. Paraná. 24 de agosto de 1995.

[114]CGE, Resoluciones N° 1737/95; 1619/95. Paraná 28 de septiembre de 1995.

mentada polivalencia y el rol activo del estudiante pero en un proceso donde se rebajó el contenido.

Esta redefinición en el espacio escolar va acompañada de la búsqueda de resultados en los aprendizajes, se fijan expectativas de logro supervisadas por la cadena de docentes, directivos y supervisores. El estudiante es visto como sujeto activo, al que debe generársele un espacio áulico facilitador de estrategias propias de acceso al conocimiento, proceso del que será el único protagonista.[115] Se inaugura así la noción del docente como un "tutor" o "facilitador.

3. Conclusión

Darnos la tarea de reconstruir el proceso de expansión de la educación media entrerriana, como un todo unificado: provincialización primero y Educación General Básica, luego, nos permitió ver lo ignorado: el proceso de reorientación en la oferta educativa en la provincia, luego de los noventa. Se trata de un cambio estructural en el sistema educativo entrerriano que redefine la función social de la escuela media tradicionalmente orientada a la formación de una elite y por el acceso diferencial de sectores medios, a partir de aquí, más vinculada a la integración y contención social.

Sin embargo, este proceso requirió realizar cambios estructurales en el sistema educativo entrerriano a nivel de la burocracia educativa. Como vimos en el capítulo 1, primero, para recepcionar la trasferencia de los servicios educativos medios nacionales, luego, para diseñar la estrategia de implementación del EGB a nivel provincial.

La adopción de la ley Federal y la Educación General Básica por parte de la provincia requirió de dotar con mayor capacidad de gestión aquellos organismos administrativos específicos encargados del diseño de la nueva política educativa.

[115] Ídem. Res. 1619/95 CGE.

En este sentido, entre 1995 y 2001, se observa un proceso de expansión hacia el interior del CGE con la creación de áreas específicas y una re-funcionalización de los organismos intermedios encargados de introducir las transformaciones.

Esta respuesta en materia de institucionalidad que es la ampliación de facultades del CGE, en cuanto a creación de nuevas direcciones y re funcionalización de otras, se realiza sobre la marcha, sin un diagnostico serio en cuanto a lo que significa implementar una plataforma educativa como la Educación General Básica. Además, dada la envergadura que tomaba el sistema educativo entrerriano, las dificultas de crear un ministerio, la pre-existencia de un organismo descentralizado y colegiado como es el CGE, dotaron a este organismo de una estructura sobredimensionada.

Por otro lado, la adopción de un paquete tecnológico como es el de la Educación General Básica, promueve la transformación de la organización escolar provincial bajo nuevas formas de vincular escuela y sociedad. En este sentido, el EGB introduce un conjunto de cambios a nivel de la estructura académica, curricular y de los procesos de aprendizaje, **tendientes a expandir la cobertura educativa**, **mitigar el desgranamiento y contener**. Con tal cometido interviene en el currículum, lo vuelve más flexible, ofrece unos contenidos considerados básicos para el desenvolvimiento como ciudadanos con énfasis en el desarrollo de competencias y en el saber hacer. Este paquete pedagógico se completa, con docentes maestros que acompañen ese pasaje entre niñez y la adolescencia, objetivos prefijados, soporte didáctico especifico y mecanismos de evaluación y asistencia más flexibles.

Se produce así, una verdadera transformación al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde antes existía un docente transmisor de conocimiento, ahora, el alumno aparece como sujeto activo en la obtención de un conocimiento que es la mera “competencia” que le permitirá luego gestionar el aprendizaje de conocimientos. En el fondo, se trata de una devaluación

justificada como “generación de competencias y habilidades”. Tal vez ello explique que esta redefinición del espacio escolar no fue acompañada con la inversión edilicia necesaria. En general, el EGB3, se montó sobre el tejido de escuelas primarias preexistentes en el camino hacia el secundario completo. La expansión espacial de la escuela media en Entre Ríos fue, entonces, un proceso largo, que al menos, para llegar a sus dimensiones actuales llevó más de una década. Proceso que será tratado en los capítulos siguientes.

Capítulo III (parte I)

De la provincialización a la difusión del EGB3 en la provincia de Entre Riós.1993-2001

1.1 La política educativa provincial. 1993

Hasta ahora el proceso descentralizador es visto como una transferencia de los sistemas educativos desde Nación. Se suele interpretar como un acto de "desresponsabilización" por parte del centro del poder fijado en el estado central sin ver el importante proceso de regionalización de la educación provincial, es decir, el impacto real de ese acto y el rol que esas entidades estatales de menor jerarquía llevan adelante. Hacer foco en la política educativa local, nos permite captar esos cambios en la operatoria, las tácticas y estrategias concretas que desarrollan esos espacios del poder también estatal. Se trata, entonces, de examinar esos momentos donde la autoridad jurisdiccional debía hacer frente a un sistema en expansión, en consonancia con los designios de la política nacional, superar los déficits crónicos en términos de calidad y equidad.

Esta investigación sostiene que la descentralización educativa operada, tuvo por objeto revertir la estructura homogénea que el sistema nacional había garantizado, organización que respondía a una clase obrera -el sujeto a formar- homogéneo y homogeneizado a partir de la creación de la identidad nacional. La profunda fragmentación de la clase obrera que se opera a partir de la década del setenta vuelve obsoleta esa estructura. Por ello, a partir de los años sesenta, cuando ya los síntomas de agotamiento del capitalismo local empiezan a hacerse sentir, comienza el diseño de esta nueva ideología para el sistema educativo fundada en la regionalización y descentralización. La consolidación de una población sobrante presiona, además, para la creación de estructuras de contención social de esos sujetos expulsados de la vida productiva. La escuela garantizará esa misión. No extraña que una de las formas de justificar este proceso sea aduciendo la "ineficiencia" de la estructura nacional para atender las

necesidades educativas provinciales, la duplicidad del gasto, la necesidad de adecuar la estructura educativa -su organización- a las nuevas habilidades y pericias requeridas. Así, se buscaba aggiornar los conocimientos a las necesidades laborales regionales y hacer extensiva la educación, del nivel secundario o del primer tramo de ese antiguo nivel, a sectores de la sociedad históricamente excluidos.

Desde una perspectiva liberal, Alejandro Morduchowiz (2003), señala que la excesiva centralización presente en el sistema educativo nacional, aun cuando reportó no pocos logros y ventajas, no respondía a una gestión de la educación que se fue complejizando, deteriorando y mostrando limitaciones. En particular, los objetivos propuestos de eficiencia, equidad y calidad comenzaron a ponerse en cuestión a fines de la década del ochenta. Desde su mirada, el origen del agotamiento se ubicaría en la estructura educativa y no en el ámbito social, tal como desarrollamos en el párrafo anterior.

En el mensaje ante la legislatura nacional de 1989, el por aquel entonces presidente Carlos Menem, en relación a cuáles eran los problemas y tareas que se desprendían manifestó que: “La educación es un lujo al que pocos acceden (…) El analfabetismo y la marginalidad golpean a nueve millones de argentinos. Argentina necesita de cirugía mayor”.[116] Bajo estos postulados se inicia el proceso de transformación del sistema educativo nacional, cambio que dejaría atrás la vieja Ley 1.420 de 1884. Se trata, de una política que se reserva el diseño de los grandes trazos de los cambios a partir de la estructura centralizada en el CFEyC y descentraliza la gestión educativa hacia las provincias.

[116]Gobierno de Menem. Unidad Nacional y Transformación Educativa. Ministerio de Educación y Justica. Discurso del Sr Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menem ante la Asamblea Legislativa. Pág. 11.

En tiempo record, Entre Ríos comienza a aplicar el Plan de Desregulación del Estado provincial acordado con nación,[117] reestructuración y racionalización. En palabras de Moine, "hacerlo más dinámico, más eficiente, menos burocrático". [118]

En el sistema educativo provincial implicó, como ya indicamos, cambios estructurales, refuncionalizar organismos, pero también reducir plantas funcionales, congelamiento de vacancias y limitación en la cobertura de licencias.

En la apertura de sesiones ordinarias de la legislatura provincial, el gobernador Moine, en consonancia con nación, sostuvo que se llevarían adelante transformaciones de fondo que fijarían el rumbo de un nuevo modelo de país. Ése que había comenzado a trazarse en 1989, tal como expresó el gobernador:

> "Vamos hacia un estado más eficiente, redimensionado y reestructurado. Estas transformaciones no son solo a nivel nacional sino también provincial, es por eso que en el término de dos años nos proponemos avanzar en el proceso de reestructuración de la gestión del estado, desregulación administrativa y desburocratización de procedimientos. Una readecuación funcional de los ministerios, fijando responsabilidades diferentes, redistribución y creación de nuevos organismos de gestión como la Secretaria para atender la educación provincial recientemente transferida."[119]

[117]Decreto nacional N° 2.284/1991. Buenos Aires, 31 de octubre de 1991. Boletín Oficial, 1 de noviembre de 1991.

[118]Gobernador Moine en prensa. Diario la calle. 7 de enero de 1992.

[119]Provincia de Entre Ríos. Honorable Cámara de Senadores. Mensaje del Gobernador Moine. Diario de Sesiones 17 Reunión N° 26, Paraná 11 de diciembre de 1991 Pág.11- 21. (En adelante en HCS1991).

Sin embargo, la provincialización de los servicios educativos durante el Gobierno de Moine (1991-1995) fue realizada de forma muy apresurada, en un breve lapso y sin los recursos y recaudos apropiados para su recepción.[120] En efecto, los cambios demandaron de la autoridad política provincial un tiempo de preparación para armonizar los desbarajustes ocasionados entre lo nuevo y lo viejo.

La magnitud de la transferencia educativa realizada, en cuanto a infraestructura edilicia, mobiliario y personal docente sin una estructura burocrática adecuada y con ausencia de personal idóneo para dimensionar y hacer frente a su traspaso, complicaron la administración educativa provincial.

El ensamblaje entre un sistema educativo provincial preexistente y la educación media recientemente recibida, significó, instrumentar nuevas atribuciones y funciones en la gestión de la educación provincial para hacer efectiva la autoridad y difundir la política educativa sobre la totalidad del sistema, expandir el espectro de alcance del servicio y ampliar su cobertura.

Demandó, por parte del gobierno provincial, la implementación de nuevas formas de gestión en la política educativa como la creación y reorganización funcional de organismos. Como dijimos, determinadas acciones: se centralizó en la Secretaria de Educación la política educativa y se descentralizaron hacia organismos intermedios y unidades educativas las tareas de ejecución y control. También se crearon nuevas funciones y cargos.

La provincia tuvo que hacer frente a aspectos laborales, salariales, legales y de cobertura social implicados en la trasferencia de los servicios educativos. Además, tarea para nada menor, tuvo que conciliar planes de estudio.[121]

[120]Entrevista al presidente del Consejo General de Educación provincial, Prof. Celomar Argacha, periodo 1999-2003. Realizada el 28 de septiembre de 2021.

[121]Diario “La calle”. Concepción del Uruguay. Martes 8 de septiembre de 1992, p. 7.

A nivel nacional, desde el ministerio de Educación y Cultura se impulsó la reforma curricular y nuevos planes de estudio para la educación media, con la lógica de un diseño curricular básico y común.[122] Era tarea de las provincias el conciliarlos con los intereses regionales. Como lo expresará el Gobernador Moine se trataba de: "Evaluar, profundizar y perfeccionar el Proyecto de Transformación Curricular, iniciado en la gestión anterior."[123] Se sostuvo, entonces que la reforma curricular mejoraría la calidad educativa y el perfeccionamiento docente. Dentro de los objetivos que se declamaban perseguir se apuntaba a garantizar igualdad de oportunidades y posibilidades. Fortalecer la identidad nacional, como síntesis y superación de los conflictos a escala regional debido a condiciones geográficas, tradiciones culturales y políticas, y afianzar la cultura del esfuerzo, a partir del vínculo entre educación y trabajo productivo.[124]

1.2 La Educación General Básica en la provincia, 1995

Sobre la base de una provincialización ya realizada, se difundió, luego, la Educación General Básica, en 1995. Se trata de un segundo momento: el asociado a las transformaciones organizativas y curriculares. La reforma educativa implementada a partir de la sanción de Ley Federal en 1993, recuperó los debates dados en el congreso pedagógico de 1986, extendió la obligatoriedad educativa a diez años. Como ya dijimos, se modificó la estructura organizativa de la vieja primaria y secundaria, incorporó el EGB y la educación ciclada,[125]

[122]Ministro Salonia en prensa. Diario "La calle". Concepción del Uruguay. Martes 28 de enero 1992, p. 4.

[123]En Documento de Transformación Curricular. Dirección de Planeamiento y Coordinación Educativa. CGE. Año 1992-1994. Pág. 3.

[124]Ibídem, Documento de Transformación Curricular. Año 1992-1994. Pág. 8.

[125]Mediante las resoluciones 097/88 y 2036 del 6 de junio de 1988 CGE, la provincia implementa a partir de 1988 con carácter experimental el criterio de promoción ciclada en las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Enseñanza Primaria pertenecientes al CGE.

expandió la cobertura educativa y, a partir de la nueva estructura ciclada, buscaba evitar la deserción que se producía en el pasaje del nivel primario al secundario, acercando “lógicas organizacionales” para asegurar una mejor contención de la población escolar.

En este capítulo, nos focalizaremos en el proceso de instrumentación de esta innovación pedagógica que conformó el EGB. En un primer momento, centraremos el análisis en la implementación en el espacio rural, para luego, analizar su aplicación al ámbito urbano. Poner énfasis en el EGB3, nos permite captar el proceso de expansión de la presencia escolar en zonas marginales del sistema. En efecto, allí se observaba una escasa presencia estatal en lo que respecta al nivel secundario, suplido, en ocasiones, por la oferta privada y confesional.

Como señalamos antes, en el siguiente acápite, analizaremos la efectivización del proceso provincializador. Un cambio en la política educativa que, a partir de la reorganización en la operatoria buscó difundir la autoridad educativa a escala provincial y generar mayor capacidad de gestión sobre un tejido de escuelas recientemente transferidas entre 1993 y 1995. Luego, analizaremos la difusión en la provincia del tercer ciclo del EGB3.

2. La política educativa provincial para la educación media 1993-1995

El proceso de regionalización de la educación secundaria entrerriana es parte de una política educativa cuyos objetivos se persiguen transformar el sistema educativo proceso cuya discusión se inicia en los años ’60 con mucha fuerza a nivel internacional y local. Tal como expresa la normativa que en la provincia empieza a sentar las bases del cambio que se consolida en los noventa, se buscaba encarar:

> “Una renovación pedagógica que apunta a superar la educación verbalista y enciclopedista, revertir efectos crónicos en el sistema en materia de deserción, repitencia y analfabetismo. Re direccionar la oferta educativa a las necesidades de diferentes grupos a nivel local, vincular escuela, comunidad y mundo de la producción”[126]

¿Cuáles fueron las características de estas transformaciones a nivel funcional, estructural y curricular? Dilucidar esto será materia de análisis en los próximos acápites.

2.1. Reordenamiento Funcional 1987-1995

Conciliar un sistema educativo provincial preexistente con la educación media recientemente transferida implicó realizar cambios en la organización funcional que permitan hacer efectiva la autoridad educativa sobre un sistema educativo en expansión. En nuestra provincia, las transferencias coexistieron con un proceso anterior. En efecto, encontramos un proceso previo en el que aún no está planteada la reforma educativa que implementará la Ley Federal. Como este proceso previo no fue estudiado ha llevado a confusión suponiendo que se trataba de un mismo movimiento. Distinguirlos implica poner de relieve las características que las distintas reformas asumieron en nuestro territorio.

Las escuelas transferidas son recibidas en la jurisdicción por las autoridades educativas en el acto de apertura del ciclo lectivo de 1993.[127] Sin embargo, el

[126]CGE. Res 1212/88. Documento para la Regionalización Descentralización. año 1988.

[127]En el acto de inicio del ciclo lectivo 1993, La Dirección Zonal III a cargo de la Licenciada María Méndez, en nombre suyo y del Secretario de Educación Llorens, recibió en la jurisdicción provincial las escuelas medias recientemente transferidas. Diario “La Calle” del 8 de marzo de 1993. Concepción del Uruguay.

Estado provincial, desde 1991, realizó un proceso previo de ampliación y re funcionalización de su burocracia educativa para dar cobertura y seguimiento a la transferencia.[128] Al hacerlo, buscó centralizar en las autoridades locales el control político de las nuevas unidades educativas antes bajo gestión nacional en el territorio local.

Administrativamente los establecimientos transferidos, pasaron a la órbita de la recientemente creada Secretaria de Educación,[129] de ella dependían jerárquicamente las Direcciones Zonales. La educación secundaria estaba dividida administrativamente en cuatro direcciones zonales dependientes de la Dirección de Enseñanza Media y Artística: la Dirección Zonal I, II, III y IV.[130]
A partir de allí y, de acuerdo a la modalidad, las escuelas fueron derivadas a la Dirección de Enseñanza Técnica y Agrotécnica, Dirección de Enseñanza Media y Artística y Dirección de Educación Física, según correspondiera para cada caso.

Bajo esta nueva operatoria se suprimía, a partir del 31 de enero de 1994, las Direcciones Zonales de Enseñanza Media y las Coordinadoras Zonales de Enseñanza Privada, que junto con los supervisores de todas las direcciones de enseñanza, fueron transferidos hacia los organismos intermedios de Direcciones

[128]Mediante el Decreto 361 del Gobernador Moine, se crea una comisión de seguimiento de la transferencia. Esta comisión, de carácter consultivo, estaría conformada por tres integrantes del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación, por el Titular del Área de reforma administrativa, por un representante alterno del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, y por el Secretario y Subsecretario de educación y miembros de las distintas direcciones de media.

[129]La secretaria de Educación es creada por el Gobernador Moine y legitimada en la legislatura provincial mediante Ley Provincial N°8613, sancionada del 6 de diciembre de 1991. La Secretaria de Educación dividida en una Subsecretaria con responsabilidad en la enseñanza Media y Superior y el Consejo General de Educación en Preprimaria, primaria, espacial y adultos.

[130]Por ejemplo, en el caso de las escuelas de la zona de la Costa del Uruguay, pasaron a depender de la Dirección Zonal III, a excepción de las escuelas Normales y las privadas.

Departamentales.[131] De esta manera, se dio mayor rango en la gestión ejecutiva y financiera del sistema a los organismos intermedios de Direcciones Departamentales de Escuelas y unidades educativas locales. Se trató de una reorientación en la política educativa, donde el CGE se reserva para sí decisiones de control y evaluación y delega en los Directores Departamentales,[132] Supervisores y Directivos de unidades educativas locales, la ejecución de la política educativa.

En palabras de la Sra. Secretaria de Educación y Presidente del CGE Prof. Teresita Ferrari de Grand: "La nueva estructura de las direcciones departamentales, donde se atenderán todos los niveles, es, en lo pedagógico, un paso importante el hacer efectiva en el terreno la política educativa."[133] A nivel de las unidades escolares, la política educativa, buscaba unir descentralización institucional con una nueva propuesta curricular lo que permitía operar a escala regional y renovar propuestas dirigidas a la comunidad local.[134]

Bajo un modelo institucional participativo, que se presenta como contrapuesto al modelo tradicional, se reconocía a la escuela inmersa en el contexto social, económico y político. De esta forma, cobraban relevancia las instituciones y organizaciones formales e informales de la comunidad como las comisiones vecinales, sindicatos, Municipios, grupo de familias, entre otras y las propuestas educativas que ellos podían hacer: en teoría, expresarían los intereses de los estudiantes y la planificación curricular debía reflejarlo.

---

[131]Provincia de Entre Ríos. MGJyE. Decreto N° 101. Paraná 25 de enero de 1994.

[132]Respecto a los Directores Departamentales de Escuelas, debemos señalar que son designados en sus funciones por el gobernador, y no concursan para acceder al cargo. Tiene vinculación directa con las máximas estructuras políticas y llevan adelante la función política de las distintas departamentales.

[133]Teresita Ferrari de Grand, en Prensa. Diario La Calle, jueves 17 de marzo de 1994. Concepción del Uruguay.

[134]CGE. Resolución N° 1212/86. Paraná.

El objetivo, era superar “el modelo de educación enciclopedista y alejado de la realidad”, contraponiendo un modelo educativo interdisciplinar e integrador de lo local y lo productivo que pusiera en el centro las problemáticas sociales como eje de acción. Tal como vemos, existe un desplazamiento de lo disciplinar a las habilidades: se trata de saber hacer (acción/actuar).

Esta política, en un contexto de reforma del estado, se proponía reorganizar la función al interior del sistema educativo. Con el objetivo de mejorar la capacidad gerencial, lograr unidad en la conducción, descentralización operativa y dotar de mayor grado de intervención en la gestión, se priorizó la reorganización de la estructura escolar y la transformación curricular sobre los establecimientos transferidos.[135] En el acápite siguiente daremos tratamiento a este proceso.

En Entre Ríos, en consonancia con nación, la reforma del Estado impuesta por Moine, puso en marcha la disminución del número de funcionarios, se establecieron nuevos organigramas en cada uno de los ministerios así como nuevo escalafones para el personal estatal primando especialización, experiencia y apego al trabajo.[136] Lo cierto es que cuando el Secretario de Educación, Llorens, anunció a la prensa el recorte de 300 puestos de trabajo en el área, no sumó tranquilidad a la docencia.[137] Se generó un clima adverso, de descontento y rechazo, que tuvo como consecuencia el anuncio de medidas de fuerza impulsadas por AGMER. En esa oportunidad, los reclamos incluyeron equiparación salarial de los docentes transferidos al 1ro de enero de 1993, pago de salarios en término, concursos de ingreso, ascenso y traslado, así como el rechazo a los recortes a las bonificaciones por zona, a la fusión de grados y

[135]Decreto del gobernador Moine, N°890 MGJyE del 24 de febrero de 1994, en un contexto de reforma del Estado, delimita la política educativa para el bienio 94-95.

[136]En Diario “La Calle” miércoles 3 de marzo de 1993. Concepción del Uruguay.

[137]Secretario de Educación Llorens en Prensa. Diario “La Calle” 16 de enero de 1993. Concepción del Uruguay.P.7.

cursos, a la reducción de plantas funcionales con carácter arbitrario y la supresión de cargos, en especial en el nivel inicial.[138]

2.2 La Transformación Educativa: La organización por áreas temáticas de la currícula. 1988-1995

La provincia de Entre Ríos, adscribió tempranamente al Programa de transformación curricular de la educación media impulsado desde nación, en 1988.[139] A partir de este año comienza un proceso de renovación curricular. Durante la última dictadura militar se inician, a nivel nacional, una serie de transformaciones curriculares en el nivel primario que fueron de la mano de la finalización de las transferencias de escuelas primarias a las provincias. Durante los años ochenta, ya bajo gobierno democrático, se pone de relieve -como ya indicamos- la discusión sobre el nivel medio y se inician una serie de experiencias piloto de cambio. La provincia se enmarca dentro de este proceso que puede ser visto como antesala a la LEF. El diagnóstico esgrimido desde la política era que la baja calidad educativa, el desfasaje de unos contenidos ofrecidos entre la escuela secundaria y el nivel primario, así como la naturaleza del contenido ofrecido en la escuela secundaria "obsoleto, de carácter enciclopedista", no se condecía con las nuevas demandas sociales ni con las necesidades del entramado productivo a escala regional y nacional en el que los sujetos estaban inmersos. Sostenían que el formato y la vieja organización curricular terminaban cercenando las posibilidades de un modelo de igualdad e integración social. En palabras de la Presidenta del CGE, Prof. Teresa Ferrari de Grand:

> "Los principios de Justicia Social, el compromiso de ofrecer igualdad de oportunidades y crear las condiciones para una efectiva

[138]Ibídem, diario "La calle" viernes 5 de marzo de 1993. P.8.

[139]Ministerio de Educación y Justicia. Res. N°1624/88.Buenos Aires 12 de octubre de 1988 Documento Base para la Transformación Curricular.

> simultaneidad en cuanto a posibilidades, unido a todo el esfuerzo que se requerirá para un mejoramiento real de la calidad educativa, serán las grandes directrices que guiarán nuestra política educativa.
>
> En esta propuesta, han de ser los docentes los movilizadores de toda la comunidad en la que padres, organizaciones intermedias, asociaciones, etc. en el marco de solidaridad (…) aunarán sus esfuerzos para brindar a los alumnos una educación liberadora con profundo raigambre local, regional y nacional (…)"[140]

Tal como puede verse, bajo, este diagnóstico, se busca romper con la estructura homogénea del currículum y se coloca al mismo nivel en la elaboración de los contenidos a la docencia junto a la comunidad toda y sus organizaciones intermedias. Como se ve, el "pensamiento complejo" o liberador va de la mano de la interdisciplinariedad y del conocimiento anclado, en ese orden, en lo local, regional y nacional. Esta organización presupone una jerarquía de "importancias" donde se privilegia la lógica de la descentralización: por algo, la mención va de lo local a lo nacional. Así, se trata de organizar los conocimientos en áreas temáticas integradas, adecuadas al entorno en que viven las y los estudiantes y a las demandas de la producción a escala local y regional. De esta manera, este objetivo pedagógico se une a otro de integración social, que busca contener las demandas desde lo social y económico y supone que, a partir de ello, se garantizará una igualdad de oportunidades.

En la estrategia de intervención, el currículum es el vehículo de inoculación de unos saberes considerados necesarios en términos de la formación de identidad nacional y regional. En esta selección de contenidos, los valores de la

[140]Entrevista citada en CGE. Documento para la Transformación Curricular. Dirección de Planeamiento y Coordinación educativa. Prov. Entre Ríos. 1992. P.3.

convivencia pacífica, la cultura del trabajo y la democracia se constituyen en ejes centrales de la acción educativa. La escuela es considerada como una comunidad educativa inserta en la realidad social en la que interviene simbólicamente reproduciendo conocimientos, destrezas y valores requeridos para su transformación. Se proponen superar la disociación tradicional entre educación y trabajo, hacer fluida la relación entre el sistema educativo y el mundo de la producción. Por ese sendero, se busca formar ciudadanos acordes a los valores democráticos.[141] Así, la conformación de la ciudadanía se realiza desde lo local, asegurando orden y aceptación, a la égida nacional. En este sentido, el documento provincial para la transformación curricular del Ciclo básico Común en el Nivel Medio del año 1991, propuso un diseño curricular organizado en áreas: Ciencias Sociales (Historia- Geografía- Ed. Cívica) Comunicación y Expresión (Lengua y Literatura, Idioma Extranjero, Ed. Musical, Ed. Física y Ed. Plástica), Matemática y Ciencias Naturales (Matemáticas, Ciencias Físico-Química, Ciencias Biológicas).[142]

Si bien, hasta aquí venimos desarrollando nuestro trabajo a un nivel macroeducativo (sistema educativo) creemos pertinente, para sustentar lo desarrollado hasta aquí, realizar un análisis a nivel microeducativo (estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje). A tal efecto, tomaremos a modo de ejemplo los diseños curriculares correspondientes al segundo año del ciclo Básico. En esta propuesta curricular los contenidos promovidos se organizan en torno a un problema-eje articulador de las áreas y las disciplinas, a ser abordado, a nivel institucional, durante el ciclo lectivo.[143]

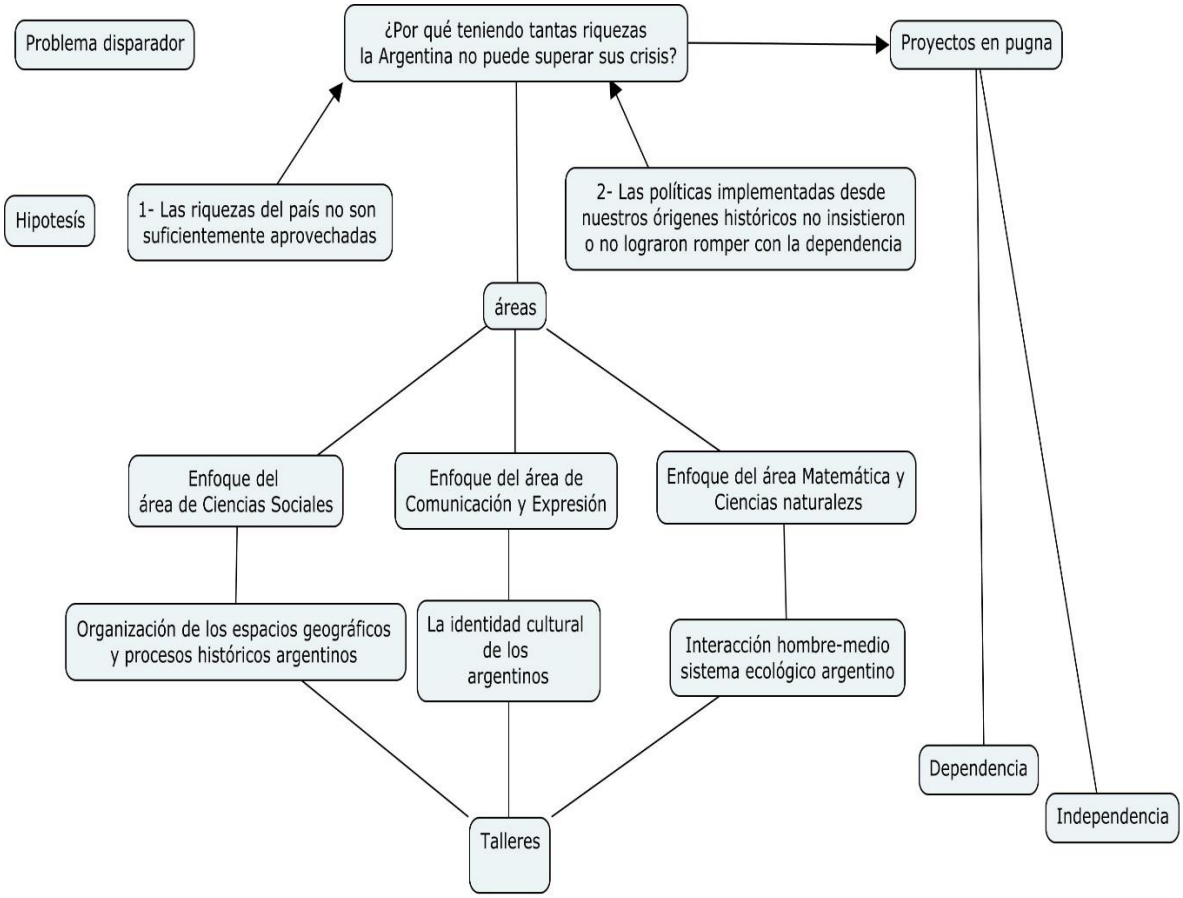
[141]CGE. Transformación Curricular. Dirección de Enseñanza Básica. Paraná,1992, p.5-9.

[142]CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. Dirección de Enseñanza Media. Paraná, junio de 1991. P. 1.

[143]Ibídem, CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. P.1.

A continuación, se muestra esquema de propuesta de contenidos para el segundo año del Ciclo Básico.

Gráfico n°1



Elaboración propia en base a CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. Dirección de Enseñanza Media. Paraná, junio de 1991. P. 5

Cabe destacar que, por áreas, se ofrece el enfoque desde el cual se abordará la solución del problema; se presenta la estructura conceptual que organiza los

contenidos y los aportes de cada una de las disciplinas para la verificación de las hipótesis.[144] (Ver mapa conceptual N°1)

Continuando con nuestro análisis, los contenidos de enseñanza propuestos se organizan en torno a un problema eje, articulador de las áreas y las disciplinas. *"¿Por qué teniendo tantas riquezas la Argentina no puede superar sus crisis?"*[145]

La resolución del problema supone la comprobación de dos hipótesis, dadas de antemano: "*Las riquezas del país no son suficientemente aprovechadas." Y "Las políticas implementadas desde nuestros orígenes no intentaron o no lograron romper con la democracia"*[146]

Además, para su realización se sugieren dos grandes ejes conceptuales: *"Proyectos en Pugna" y "Dependencia- Independencia*"[147]

Bajo estas claves interpretativas el proyecto institucional debía, a lo largo del año, partiendo de experiencias personales, grupales y de situaciones, corroborar o refutar las hipótesis y elaborar las propuestas institucionales para "superar la crisis en el marco de un país democrático e independiente".[148] Como si fuera un proceso tan sencillo o lo que presupone una banalización de los contenidos.

En efecto, detrás de este diagnóstico están las crisis crónicas ocurridas en nuestro país, de manera cíclica, el agotamiento de las relaciones sociales. La problemática planteada muestra una fácil resolución. La bibliografía sugerida para Historia se dirime entre estas dos antinomias, dependencia – Independencia. Por un lado, encontramos a la historia oficial organizada bajo la

[144]Ibídem, CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. P.2.

[145]Ibídem, CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. P.2.

[146]Ibídem, P.2.

[147]La planificación debe organizarse en torno a estas dos grandes hipótesis planteadas y vincular los contenidos de las asignaturas.

[148]Ibídem, CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. P.1.

Academia Nacional de la Historia, encabezan una corriente liberal, exponentes como Ricardo Levene, Exequiel Gallo, Cortes Conde y García Belsunce. Con pretensiones de profesionalización y cientificidad en los estudios históricos, se ofrece un modelo de desarrollo social y económico argentino, vinculado a la expansión agraria y a la inserción en mercado mundial como proveedores de materia prima.

En contraposición a esta versión, se ofrece la prosapia revisionista. Divididos por el ascenso del peronismo autores como Adolfo Salvias, Fermín Chávez y José María Rosa cuestionarán la tradicional versión de la historia oficial, escudriñan el pasado argentino, ven en Juan Manuel de Rosas, una figura fuerte, defensor de la causa nacional versus el imperialismo británico saqueador de las riquezas de la patria, en detrimento de la población siempre oprimida por las clases altas (Gelman, Jorge; Raúl Fradkin 2010). En Julio Irazusta y Ernesto palacios, con un carácter más nacionalista y crítico de la democracia, (García Molina, Fernando y Mayo, Carlos A. ,1986). Para estos autores el desarrollo argentino se encuentra truncado por una oligarquía que, privilegiando sus intereses, posterga el desarrollo nacional. Por el mismo andarivel, pero desde filiaciones partidarias distintas, Arturo Jaureche y Scalabrini Ortiz, rescatan la cuestión nacional y ven, en Perón, aunque con críticas, el defensor de los intereses nacionales y de un modelo de desarrollo independiente, versus el modelo de dependentista ofrecido por F. Pinedo. (Scalabrini Ortiz, 1947 en Galasso, Norberto 2008).

La naturaleza ideológica detrás de la selección de contenidos propuesta, la temática ofrecida para el segundo año del ciclo básico, termina cercenando aquellos objetivos planteados en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico. Consolida la función de reproducción social por excelencia de la escuela, encasilla bajo dos modelos explicativo de la realidad histórica y visión única de progreso en los parámetros de la Ideología nacional y popular.

Con tal cometido, construyen un relato histórico, una figura fuerte capaz de realizar las trasformaciones necesarias que interpreta las necesidades de las mayorías populares. Eligen un adversario, la oligarquía o el imperialismo, a quien culpabilizan del atrasó y estancamiento. Expresan un modelo de desarrollo supuestamente independiente y de sesgo nacionalista estatizador. La educación y en particular la currícula, es el instrumento a través del cual se difunden unos contenidos que encarnan los valores y creencias de un proyecto político nacional, proyectan una idea de progreso y un modelo de país para lograrlo, en detrimento de otros posibles. Presentan una caracterización parcializada de la realidad, expresada en una visión sesgada del devenir social.[149]

Para el Ministro de Educación de la Nación Salonia, "se trata de una reforma de los contenidos en el currículum de secundario (…) Se busca formar recursos humanos para las distintas zonas del país."[150] Sin embargo, este diagnóstico, encubre la desigualdad de origen, la pretendida diferenciación cultural por zonas queda subsumidas y articuladas en un único modelo interpretativo del pasado nacional y un camino a seguir. No marcan los límites del desarrollo capitalista que llevan a las crisis del modelo populista y la ausencia de un proyecto de superación. La impronta local que el nuevo currículum promueve no aparece contenida en la visión de la historia que más bien reproduce el relato tradicional.

Por otro lado, esta renovación curricular se asemeja a un modelo de aprendizaje por descubrimiento. Lo cierto es que este tipo de propuestas terminan siendo elitistas al obviar el capital cultural con el que cada estudiante cuenta a la hora de "descubrir". La pretendida igualdad difícilmente se logre bajo estas propuestas curriculares porque no todos desarrollan una comprensión de los conocimientos

[149]Ibídem, CGE. Documento para la Transformación Curricular del Nivel Medio. P.4.

[150]Ministro de Educación de la Nación Salonia. En prensa, Diario la calle. Miércoles 5 febrero de 1992.

porque el punto de partida es disímil, más aún si pensamos el nivel de abstracción que requerirían adolescentes 12 años, nivel que no todos logran a esa edad.

En segundo lugar, este modelo didáctico, basado en la resolución de problemas, podría ser saludable si como señala Llonch Molina (2010), se basará no en aportar un conocimiento elaborado y cerrado que los alumnos tienen que asimilar, sino en permitirles generar su propio conocimiento reordenando información y analizándola de manera que se adapte a su propio esquema cognitivo. Por el contrario, esta propuesta curricular termina ofreciendo una única solución posible a la problemática planteada acerca del caso argentino. Como vemos, se termina reproduciendo lo que supuestamente se quería superar.

Por último, señalamos que esta supuesta renovación curricular fue acompañada por la introducción de nuevas teorías del aprendizaje: donde antes imperaba el conductismo, comienza el CGE, a difundir el constructivismo y la psicogénesis.[151] A partir de estas teorías psicopedagógicas se introducen cambios en la labor didáctica del docente que ahora es concebido como mediador/facilitador entre el estudiante y el conocimiento. Se busca adecuar la estrategia de aprendizaje a las diferencias de los alumnos, de esta manera, superar los problemas de lecto escritura y comprensión, algo que como vemos, hoy está nuevamente en debate. Esta noción del docente -que tampoco fue capacitado para realizar los nuevos cambios- es solidaria a la reagrupación del currículum en áreas: se elimina la experticia porque el rol docente pasa a ser el de acompañar un proceso que el estudiante realizará y descubrirá por su propia cuenta.

En paralelo, esta pretendida transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje con énfasis en lo grupal, fue acompañada de nuevos métodos de

[151]En el marco de la transformación curricular el consejo general de educación comienza a brindar seminarios y cursos de capacitación sobre constructivismo. Sin embargo, es difícil dimensionar el alcance dado que estas jornadas fueron desarrolladas en forma esporádica y por departamento, sin evaluaciones que nos permitan dimensionar su alcance.

evaluación más flexibles y abiertos. Se buscaba dejar atrás la llamada evaluación tradicional centrada en lo individual para redirigir el foco hacia lo grupal y la interacción de éste con el conocimiento y su entorno. En sintonía con la devaluación de los contenidos que implicaron las áreas, se proponen nuevos instrumentos de evaluación como exámenes a libro abierto- temáticos, ensayos y trabajos y otras formas de acreditación[152] que permitan poner en acción capacidades como el análisis, la síntesis, el juicio crítico y resolución de problemas, entre otros. A decir de los transformadores, se buscaba superar formas de evaluación que propiciarían solo la reproducción de información a partir de la cita de fechas, datos, principios y leyes fundadas en el aprendizaje memorístico. Este proceso fue acompañado también por la supresión de la nota numérica y su reemplazo por la nota conceptual. En síntesis, este proceso de renovación curricular por áreas a la vez que introduce cambios en los contenidos y reformas en los procesos de aprendizaje ajustan la oferta educativa a las particularidades de los alumnos y del entorno regional-local. Es decir, estamos ante una propuesta pedagógica dirigida a intervenir sobre un sector específico de la población.

2.3 La instrumentación de la Transformación Curricular. 1991-1995

Cumplimentar los objetivos de renovación del nivel medio, en cuanto a: transformación curricular, nuevas estrategias de aprendizaje e integración de conocimientos por áreas, centradas en el alumno y el entorno en que viven[153] fue descripta en el acápite anterior. En lo que refiere a las ciencias sociales, esta renovación, en particular en el campo de la historia, ocupa un lugar central en tanto abona la consolidación de un modelo explicativo de la realidad pasada. Tal

[152]En los planes de estudios comprendidos entre 1987 y 1991 se reemplazó la nota numérica por la conceptual. CGE. Res. N° 818 del 9 de septiembre de 1994.

[153]CGE. res 1239 de 1990.

como reza la normativa local, los cambios buscaban "moldear una concepción de país, independiente económicamente y políticamente fundado en los ideales de la justicia social y ajustado a las distintas realidades de la provincia".[154]

Para instrumentar esta renovación curricular que describimos, el CGE, diseñó el proceso de su implementación. En primer lugar, difundió los nuevos diseños a escala provincial, primero en un reducido número de escuelas y de manera piloto, en 1991. En segundo lugar, creó comisiones de trabajo, seguimiento, destinó horas y personal entre 1991 y 1995 para la reconversión del personal docente al nuevo esquema de trabajo por áreas. Veamos cómo se produjeron estos cambios.

2.3.1 La difusión de la transformación curricular en las escuelas medias entrerrianas 1989-1991

Este proceso de transformación educativa que antecede al de la Ley Federal fue realizado en base al programa de transformación curricular nacional y comenzó a desarrollarse en la provincia durante la gestión del gobernador Busti, entre 1987-89. El campo de acción fue un tejido de escuelas provinciales de nivel medio (ciclo Básico), las "E.P.N.M.", que se comenzaron a crear durante la primera gestión de Montiel al mando del ejecutivo provincial.

Según, Celomar Argacha, Ministro de Acción Social durante la gestión de Montiel (1985-1987), la creación de estas escuelas en pequeñas localidades respondía a una política de evitar el "desarraigo y el éxodo de los habitantes de los pueblos agrícolas del interior de la provincia".[155] Si bien, desde 1986, comenzaron, bajo

[154]DGE. Res 460/91. Paraná 5 de marzo.

[155]Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2021.Se crean escuelas medias de Ciclo Básico, en localidades como 1° de Mayo, Villa Mantero, San Cipriano, Villa Elisa, Macia, Pronunciamiento, Villaguay, San Marcial, Viale etc...

la Dirección de Enseñanza Media y Artística y la Dirección de Planeamiento Educativo los trabajos en comisión de investigación y apoyo por áreas interdisciplinarias para la restructuración del ciclo básico común del nivel medio[156] no fue hasta 1988, durante la gestión de Busti, que comenzó la aplicación piloto de la Transformación curricular en el 1er año del Ciclo Básico, fijando como sede un número reducido de escuelas provinciales de nivel medio: 3 (tres), ubicadas en Paraná y Concordia.[157] Esta experiencia fue luego extendida, a quince escuelas, en 1989[158] y a tres más, en 1990.[159] Finalmente, en 1991, durante la Gestión del Gobernador Moine, la renovación curricular se extendió a bachilleratos, escuelas comerciales[160] y agro-técnicas[161], alcanzando un mayor número de escuelas de nivel medio (51) dependientes del Consejo.[162]

En este sentido, la localización de la reforma curricular en lugares con mayor densidad de población como Concordia y Paraná, y la posterior ampliación, dirigida a escuelas creadas en localidades pequeñas rurales, como señalamos antes, pero además, situadas en núcleos urbanos, da cuenta de la orientación política de la renovación organizativa: escuelas recientemente creadas por la provincia y que por su localización buscaban incorporar a población antes marginal de la oferta educativa nacional. Se trataba de acercar la oferta al lugar donde vive una fracción de la población no alcanzada anteriormente por la escuela secundaria.

---

[156]DGE. Res. 4114 de 1986.Paraná 26 de agosto.

[157]DGE. Res. 266/88. Paraná 18 de febrero.

[158]DGE. Res. 5754/88. Paraná 30 de diciembre.

[159]DGE. Res. 1239/90.

[160]DGE. Res. 288/91. Paraná, 25 de febrero.

[161]DGE RES. 803/89 Paraná del 17 de marzo.

[162]DGE. Res 460/91. Paraná, 5 de mayo. Acá debemos mencionar al programa de Mejoramiento y expansión de la educación Técnico Agropecuaria (EMETA), abocado a la elaboración del diseño curricular para la modalidad Agro-técnica.

2.3.2 La interdisciplinariedad como superación del conductismo y estrategia de intervención social. 1989-1995

La renovación curricular iniciada durante el bustismo y continuada en el gobierno de Moine, siguió una misma línea en la estrategia de intervención social.[163] La transformación en la metodología de aprendizaje, en su imbricación con el medio social involucrando a la escuela, se hizo por medio de la instrumentación de talleres inmersos en el currículo, para lograr integración con la realidad local.[164]

Desde una visión holista, el tratamiento del problema, planteado como eje integrador vinculado a experiencias personales, al contexto socio-cultural y productivo de la zona, supone, la aplicación de distintas habilidades para llegar a su solución. En este proceso confluyen, bajo la modalidad taller, las áreas y las disciplinas, aunque, no necesariamente al mismo tiempo. En relación a los contenidos trasmitidos, estos son utilizados como datos que, luego, permitan poner a prueba las hipótesis formuladas, previamente. Elaborar conclusiones y aportar al proyecto institucional. Hay así una clara des jerarquización explicativa.

En efecto, a partir de la inscripción en el currículum del modelo de aprendizaje por descubrimiento y la interdisciplinariedad, se abre el espacio, desde la escuela, a la intervención en el tejido social, de las problemáticas de la comunidad local, el barrio, las industrias o comercios locales. Se busca, estimular la participación de la comunidad a través de organizaciones (padres, organizaciones barriales, sindicatos, empresas) para que el nivel medio responda a las demandas y expectativas tal como dijimos antes.[165]

En esta propuesta las ciencias sociales ocupan un lugar central, pues constituyen el apoyo del enfoque de la realidad socio económico de la gestión

[163]S.E. Y. C. Resolución 370/92. Paraná 5 de agosto.

[164]DGE. Resolución 1239/90. Paraná 18 de abril.

[165]S.E.Y.C. Res. N° 370/92. Paraná del 5 de agosto.

política.[166]Sin embargo, Instrumentar esta renovación curricular, requirió una serie pasos para su implementación. En primer lugar, crear y coordinar comisiones de estudio interdisciplinar para el cambio curricular, bajo la Dirección de Enseñanza Media y Artística y de la Dirección de Planeamiento Educativo.[167]. Lo que significó, afectar docentes por campo disciplinar y destinar horas para el desarrollo del trabajo en comisiones, y apoyo didáctico, entre 1986 y1992. En segundo lugar, dictar cursos de capacitación docente[168] y disponer de horas extra áulicas para planificación y coordinación en las instituciones donde se implementó. [169]

Cabe señalar, que la asociación gremial del magisterio entrerriano (Agmer), acompañó este proceso de renovación curricular, con la participación de integrantes en los trabajo en comisión.[170] Es decir, en un punto hay elementos de legitimación por parte de quienes tienen la representación de la mayoría de la docencia entrerriana.

En este sentido, lo novedoso de la propuesta de transformación curricular, el trabajo interdisciplinar por áreas, la modalidad taller, distan mucho de la tradición operada en la docencia entrerriana, requirió de instancias de capacitación, tiempo y material didáctico especifico, que acá no se ve. El limitado tiempo y espacio para coordinación, las renuncias y las reducciones presupuestarias significaron, en ocasiones, reducción del personal disponible para los trabajos en comisión y apoyo a la reforma. Fondos insuficientes, disponibilidad horaria reducida y pocos

[166]DGE. Res. N°288/91. Paraná 25 de febrero.

[167]DGE. Res. N° 4114/86. Paraná 26 de agosto.

[168]Res 2041 del 22 de mayo de 1989 CGE

[169]Res 2493 del 8 de junio de 1989 CGE. La carga horaria se distribuía de la siguiente manera 1 (una) hora extra áulica por disciplina destinadas a planificación, 3 (tres) hs. extra áulicas para coordinación por área, 3 (tres) horas extra áulicas por para taller más 1 (una) hora de planificación.

[170]S.E.Y.C. Res. N° 370/92. Paraná del 5 de agosto.

incentivos de capacitación docente terminaron por dificultar su aplicación en la práctica docente y escolar.

Capítulo III (parte II)

3. La difusión del EGB3 en la provincia de Entre Ríos, 1997-2001

La decisión política de implementar la Ley Federal inscribe a la provincia en este proceso que, bajo la alternancia de distintos signos políticos, entre 1997 y 2001, comienzan la difusión del EGB3 a escala provincial.

Un primer punto a reflexionar, como hemos desarrollado más arriba, es contextualizar el sentido del aumento de la obligatoriedad escolar en una coyuntura específica. En efecto, extender la obligatoriedad a 10 años con el fin de lograr la obligatoriedad en toda la educación media, forma parte de un anhelo en consonancia con el proceso más general iniciado en la década del 60´ a escala mundial. En este sentido, a nivel local, encontramos que, en Argentina, en sintonía con estos debates mundiales, la reorientación en la estrategia educativa, EGB3 mediante, estaría más vinculada a dar contención a una creciente población obrera desocupada del orden del 30% y la consolidación de una masa de población sobrante, que al aumento de la calificación en sus trabajadores.

Este proceso de ampliación de cobertura educativa se difunde sobre zonas donde la oferta de nivel medio era prácticamente inexistente como pueden ser el caso de las zonas rurales y de las periferias de las ciudades, busca captar población excluida, mitigar el desgranamiento crónico[171] y contener. En paralelo, esta extensión se acompaña de un vaciamiento al interior del currículum. Se homogenizan unos saberes mínimos, políticamente convalidados para todo el territorio nacional a través de los Contenidos Básicos Comunes.

[171]En la provincia de Entre Ríos y según datos del Censo del año 1991, la situación de riesgo educativo ascendía a 77,77%, 447.974 personas en términos absolutos, jóvenes y adultos de 15 y más años que no lograron completar la escuela secundaria y, por lo tanto, tenían una alta probabilidad estadística de un futuro de marginación social, política y económica (Badano y Homar, 1999) en (Kummer, 2016).

En general, la historiografía consultada al respecto de la implementación del EGB3 en la provincia, une este proceso a transferencias desde nación, a lineamientos políticos y designios de organismos educativos internacionales (en particular, OEA, UNESCO) y de Crédito (como el BID, Banco Mundial) (Ambrogi Sofía; Cragnolino Elisa; Romero Acuña, Macarena, 2018; Doval, Cian, 2017). A través de este prisma, no logran ver el importante proceso de regionalización de la educación entrerriana, cuyo análisis queda circunscripto a una visión parcializada de la implementación del EGB3. O, bien, a partir del análisis de fuentes estadísticas, señalan la improvisación a la hora de implementar el EGB3, imprecisión respecto a las nuevas orientaciones curriculares, infraestructura edilicia insuficiente, sobrepoblación, falta de espacios verdes y sobreutilización de instalaciones edilicias (Kummer,2016). En suma, el aporte de nuestro trabajo reside precisamente en vincular la expansión educativa con los requisitos que requiere implementar una innovación pedagógica como es el EGB3.

Por eso, aquí nos proponemos reconstruir este proceso, analizar las dificultades que supuso la aplicación de esta propuesta pedagógica, en contextos disímiles rural-urbano, en momentos donde la orientación en política pública, trasciende al personal político circunstancial, busca expandir la oferta educativo, incluir fracciones de clase obrera excluidas y contener la conflictividad social.

3.1 El EGB3, entre la armonización y la aplicación, 1987-2000

Como hemos reconstruido hasta aquí, la provincia de Entre Ríos venía trabajando desde 1987 en la trasformación del nivel medio. Sin embargo, la provincialización de la educación media nacional, primero, luego, la Ley Federal y su adhesión por parte de la provincia en 1995, implicó un tiempo de armonización para la posterior puesta en marcha del EGB3. Un método educativo innovador pero que presenta determinados requisitos para su aplicación: inversión en infraestructura escolar (Freytes Frey, 2007), espacio pedagógico,

material didáctico específico, nuevos procesos de enseñanza aprendizaje y capacitación docente, que dilataron su aplicación total hasta el 2000. En el acápite siguiente analizaremos el impacto de la armonización entre un sistema educativo provincial preexistente, la educación media transferida y el EGB3.

3.1.1 La armonización: entre un sistema provincial en expansión y la transferencia de la educación media por parte de nación, 1987-2000

La regionalización de la educación media había comenzado a principios de la década del 90. En paralelo, la provincia venía desarrollando desde 1987 un proceso de expansión de escuelas secundarias mediante la creación de las EPNM. Sin embargo, armonizar un sistema provincial preexistente con la educación secundaria transferida creó desbarajustes y dificultades administrativas, que tuvieron un impacto en la posterior implementación del EGB3.

En primer lugar, la expansión de la oferta educativa provincial comenzó en 1987, a partir de la creación de Ciclos Básicos, en forma progresiva, en pequeños poblados rurales, con el objetivo de disminuir la deserción y evitar el desgranamiento educativo. Creada a partir de la figura de Directores Organizadores, demandó en muchas ocasiones, una labor importante de estos: desde las tareas de gestión administrativa propias de la escuela hasta la captación de alumnos de las zonas rurales aledañas al poblado donde se ubicaba la escuela otrora excluidas. Significó un paulatino proceso de expansión de la oferta educativa que, si bien, comienza a fines de los ochenta continúa durante la década del noventa, con la alternancia de diferentes gobiernos provinciales.

Sin embargo, este proceso de expansión educativa fue realizado sobre la base de escuelas primarias rurales, donde se podía, con escasos recursos y una

infraestructura preexistente aunque deficiente para albergar la educación media.[172]

En una serie de entrevistas realizadas a dos Directores Organizadores, nos refieren lo siguiente. En el caso del primer entrevistado, nos manifiesta que:

> "La creación de la educación ciclada fue precursora respecto a los cambios que luego implicó el EGB3, pero, se inicia con muchas dificultades, viajar hacia los lugares donde se creaban estas escuelas, buscar a los alumnos, a veces puerta a puerta. Con una estructura deficiente, compartido con primaria y con escaso personal. Una labor muy ardua."[173]

Por su parte, el segundo entrevistado, nos relata que la creación de los ciclos básicos fue muy importante en cuanto a difusión en los pequeños poblados rurales:

> "En poco tiempo la escuela secundaria cambió la vida de los habitantes del pueblo, permitió que los jóvenes puedan continuar sus estudios sin tener que trasladarse. Mucho de ellos por cuestiones económicas, no continuaban. En un principio, comenzó a funcionar en forma conjunta con la Escuela 94 "Jujuy", tiempo después, en 1991, a

[172]Entrevista al Profesor Orlando Busiello, Director de Educación Media y Polimodal. CGE en el periodo 1999-2001, realizada el martes 12 de julio 2022.

[173]Entrevista realizada al Profesor Mario Dutten Director Organizador.

> instancias del gobernador Moine se finaliza el nuevo edificio, donde actualmente funcionan ambas instituciones.”[174]

Es decir, ambos entrevistados manifiestan el impulso de la creación de los Ciclos Básico en las pequeñas localidades agrícolas, aunque concluyen en los déficits de infraestructura edilicia, material didáctico y personal con que se arrancó esta etapa y cuyos efectos demoraron mucho en revertirse.

Por otro lado, cómo señalamos antes, la transferencia de las escuelas medias nacionales había sido realizada de manera muy apresurada, sin tomar los recaudos necesarios. Requirió, en breve tiempo, una repuesta por parte de la provincia para lograr gestionar un sistema expandido bruscamente. Creación de nuevos cargos y reubicación de otros, personal, sueldos e infraestructura.

Aún a fines de la década del noventa, coexistían las Juntas de Calificación transferidas desde nación con mecanismos concursales desarrollados por la provincia. Todavía, en 1998 se concursaba por listado en las escuelas transferidas. Recién, a principios del 2000, pudieron ser clasificados antecedentes de cerca de 19.300 docentes de nivel secundario.

Al respecto, el presidente del CGE, durante la gestión del gobernador Montiel, Prof. Celomar Argacha señala:

> “La demora registrada años anteriores perjudicó sin dudas la buena marcha de la educación en Entre Ríos (...). Más aun, teniendo en cuenta que, en lo que respecta al EGB3 no se realizaba desde 1996.

[174]Entrevista realizada al Profesor Orlando Busiello, en este caso, en relación a su función como Director Organizador de la EPNM N°5 Dr. Alejo Peyret de la localidad de 1° de Mayo, Realizada el martes 22 de julio 2022.

> Esta demora en la clasificación llevó a que quienes se habían capacitado durante el lapso que no se realizó dicha clasificación, no accedieron a concursos justos, la credencial es prioritaria para esa instancia."[175]

En el mismo sentido, también, a fines de la década del noventa comienzan a normalizarse los concursos públicos de cargo de Directores Organizadores de Ciclos Básico. Lo que, de alguna manera, da cuenta de las dilaciones en los procesos de organización del sistema educativo a escala provincial.

En síntesis, analizar este proceso desde la perspectiva de la provincialización del sistema educativo nos permitió captar la inclusión de las escuelas nacionales a un sistema educativo provincial en expansión. También diferenciarnos de aquellas posturas historiográficas que centran su análisis en el proceso de transferencia educativa desde nación, obviando la importante adecuación que demanda la estructura organizativa. Encontramos un proceso de provincialización educativa que tiene tiempos de maduración diferente, que causa desbarajustes en la gestión, recursos insuficientes, déficit en infraestructura, credenciales, horas cátedras y capacitación docente que dilatan aplicación total del EGB3 por parte del personal político hasta el 2000.

3.2 El EGB3. Una estrategia de intervención pedagógica y social en Entre Ríos, 1997-2001

Esta reorientación en la estrategia que es el EGB3, como mecanismo igualador de diferenciación social, propone una nueva organización escolar que, bajo principios economicistas, modifica función social de la escuela, a partir de aquí,

[175]Dirección General de información Pública. Gaceta oficial. Órgano informativo del Gobierno de Entre Ríos. Paraná Año 1 N° 193, viernes 20 de octubre de 2020, pág. 19. En adelante DGIP.

focalizada hacia la integración de los sectores más desfavorecidos (Doval, Sieber, 2017). En este sentido, el EGB opera en una doble dimensión: la dimensión cognitivo-evolutivo anclada en la psicología genética (Piaget,1969; Delval,1983; Coll y Gillieron,1985). Ante el obstáculo de unir primaria y secundaria, brinda la posibilidad de lograr niveles de abstracción superior en contextos educativos que asegurarían este pasaje. La otra, de estimulación ambiental, que opera con el medio social donde se desenvuelve el alumno y la institución educativa abriendo paso al entorno social en los procesos de enseñanza aprendizaje y a los objetivos de integración.

Sin embargo, el espacio pedagógico requerido por el EGB3 ha pasado desapercibido en el análisis historiográfico, centrados en la focalización de políticas educativas para el sector. Se deja así de lado la importancia de este espacio para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el alumno y en el alcance de niveles superiores de abstracción.

En primer lugar, Bajo los postulados teóricos de la psicogénesis, el grado de aprendizaje alcanzado estaría condicionado por el nivel de desarrollo operatorio alcanzado por el alumno en condiciones de educación formal. La psicogénesis, ha puesto de relieve la existencia de estadios, relativamente universales (Sensomotriz, pre-operacional, operación concreta y operaciones formales). Este último estadio, en particular, a edades de 12 a 14/15, se corresponde a una determinada forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en formas de razonamiento y aprendizaje que los alumnos logran en contextos educativos (Coll, 2008). Alcanzar este nivel de abstracción les permitiría operar y asegurar un desplazamiento por el secundario, desarrollar capacidades que antes no tenían. Pero, para que esto se materialice, deben realizarse ciertos cambios a nivel de organización escolar y didáctica.

El modelo enciclopedista construyó un currículum homogéneo capaz de enseñar todo a todos. Cullen (1997), señala que este formato escolar se organizó

respetando la gradualidad de los aprendizajes, los límites de lo disciplinar y los tiempos escolares. (CGE, 2020: p.22)

En este modelo caracterizado por la transmisión de conocimiento, el aprendizaje compartimentado y los tiempos uniformes, el alumno ocupa el lugar de mero receptor pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Piaget, rescata al alumno de este lugar, otorgándole un rol activo en los procesos de aprendizaje, que interacciona con el medio para construir su conocimiento a través de estructuras mentales. El alumno es activo cuando es capaz de preguntar, observar, reflexionar hasta llegar a niveles mayores de abstracción. (Pulaski Spences, 1977),

En la misma línea, María Montessori, consideraba que los maestros debían proporcionar a los alumnos herramientas reales, visuales, texturas, sonidos. Por ende, en esta teoría, el espacio pedagógico ocupa un lugar central para que los alumnos aprendan a hacer haciendo, para que desarrollen esa potencialidad en el hacer, estimular al niño a través de actividades, juegos etc.

Jerome Bruner (Lozada Calvillo & Sánchez Espinosa, 2000), menciona que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de actividades dirigidas, en donde los niños “busquen, manipulen, exploren e investiguen”.

Asimismo, es muy importante, que el alumno posea conocimientos previos para poder relacionarlo con los nuevos (Ausbell-Novak-Hanesian, 1983) y, por último, no solo aprenden repitiendo, sino que es necesario que hagan uso del lenguaje (Lozada Calvillo & Sánchez Espinosa, 2000).

Bajo los postulados del aprendizaje activo el aula es fundamental para el desarrollo del aprendizaje en el alumno, por tal razón este espacio debe ser agradable facilitar el desplazamiento por el aula para que haya una buena comunicación, entre docente-alumno y alumno-alumno. La distribución de bancos y del mobiliario, debe ser movible, que facilite la fluidez de movimientos

y favorezcan el acceso al material y la interacción. Que los alumnos se desplacen, exploren el ambiente, utilicen el material disponible (libros, mapas etc.), para así, reunir la información y lograr aprendizajes significativos (CAEP, Curso de actualización docente, Mod.3, 1994 P.71). Que el docente pueda dirigir sus explicaciones a lo largo del pasillo, pero también invitar a la participación y moderar debates o plantear actividades en equipos. La anterior disposición de bancos fijos en fila, dificultaba este intercambio pedagógico, al bloquea el movimiento. Estar quieto estaba ligado a aprender y el movimiento a la indisciplina (CAEP, Curso de actualización docente, Mod.3, 1994 P.71).

Además, debe tener las dimensiones adecuadas, para evitar hacinamiento, contar con requisitos de Iluminación, bibliotecas, seguridad estructural, salubridad, recreación. La lectura consultada respecto a las dimensiones que debe tener espacio áulico para evitar el hacinamiento afirma que la densidad recomendada se encuentra en un parámetro de 2,5 a 3 m por estudiante obedeciendo, no sólo a factores de confort físico, sino también psicológicos, que deberán ser tomados en cuenta (Gareca, 2016). Algo, que, pareciera las autoridades encargadas de su implementación no tuvieron en cuenta a la hora de aplicar esta innovación.

Los estudios presentados por Gareca (2015) dan cuenta del impacto de que tiene una incorrecta iluminación natural y artificial en la predisposición al aprendizaje. Una inadecuada iluminación tiene como resultado una mayor fatiga visual, cansancio, sensación de sueño y el uso de energía eléctrica en días nublados.

Según Chimborazo (2015), el color de la luz, las lámparas afectan el comportamiento de los alumnos y su aprovechamiento escolar, así por ejemplo las lámparas de luz fría, proporcionan un ambiente similar al aire libre, que ayudan a evitar la sensación que pueden sufrir algunos alumnos por la permanencia de varias horas en un recinto cerrado, mientras que las lámparas

de colores cálidos, proporcionan ambientes más sociables y relajados (Gareca, 2016).

Esta nueva concepción del aula requiere un uso diferente del tiempo y espacio. Se propone superar lo que Tyack y Cuban (1995) denominan “gramática escolar” para designar la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, asignan aulas, fragmentan el conocimiento por disciplina y califican estudiantes como prueba que aprendieron. De esta manera, una adecuada organización del espacio escolar y a su vez una correcta planificación del tiempo va a facilitar la adquisición de dicho objetivo (Caudeli, 2018).

Donde antes primaba el uso uniforme, preciso, inmutable del tiempo, la medida de la jornada escolar, la secuencia temporal del aprendizaje. La psicogénesis propone una nueva concepción del tiempo escolar, bajo criterios pedagógicos flexibles. En vez de dividir el horario de una asignatura, en horas compartimentadas, organizar secuencias didácticas, con duraciones variables: semanas, bimestres, o trimestres, según los contenidos a trabajar. Correspondencia entre el horario, el tema y la metodología (estrategia de enseñanza-aprendizaje), flexible, adaptada a los ritmos de aprendizaje (CAEP, Curso de actualización docente, mod.3 1994, p. 77).

En este sentido, hay que señalar que una correcta adecuación de esta transferencia tecnológica presenta un desafío, aquí no logrado. Es decir, no hay adaptación del espacio pedagógico al contexto donde se pretendía implementar. Además, desde la perspectiva de la psicogénesis y el aprender haciendo, el aprendizaje no depende tanto del espacio sino de cómo se adecua este a los requerimientos del modelo. No hay transformaciones en los Procesos (tareas) de aprendizaje que aseguren ese pasaje de lo concreto a lo abstracto. Algo que se podía haber llevado adelante, pero que no se logró.

En la página siguiente se adjuntan imagen del espacio pedagógico propio del modelo de enseñanza conductista, aun presente en algunas aulas entrerrianas y

donde el espacio áulico se adecua a las demandas de un modelo de enseñanza. Si bien, su presencia es escasa en las escuelas de la provincia, pone en evidencia la ausencia de políticas educativas claras y sistemáticas dirigidas a implementar las trasformaciones antes analizadas. [176]

Imagen N°1



[176]Las imagines 1 y 2 corresponden al aula perteneciente a la EETN°3 “DR. Miguel Ángel Marsiglia”, de la localidad de Concepción del Uruguay. El aula en cuestión es un resabio de la vieja escuela de Aprendices que funcionaba anteriormente en el lugar. Permite dar cuenta de una organización del espacio áulico en función de un modelo de enseñanza conductista. Las dimensiones del aula, la disposición del mobiliario, el pizarrón frente junto a un escritorio, los bancos fijos, en hileras para evitar al mínimo la movilidad y distracción por parte de los estudiantes.

Imagen N° 2



Por último, lograr objetivos de integración social. Uno de los propósitos que fundamentó la creación del EGB3 fue dar respuesta a algunos problemas crónicos del sistema educativo argentino, Entre Ríos, no escapaba a ellos. Entre los más importantes, se destacaban las tasas de repitencia y sobreedad en la escuela primaria y el importante grado de abandono que se observaba en los primeros años del secundario (DINIECE, 2005). La Ley Federal no solo extendía la obligatoriedad a 10 años, sino que, con ello, ampliaba la cobertura a los sectores más desfavorecido (Freytes Frey, 2007 p.32). Además, como señala Fedfelber (2000), habilita la participación en la educación a sectores antes postergados como la familia, la comunidad, los grupos religiosos y políticos.

En este sentido el EGB, une dos conceptos. Por un lado, el aprendizaje formal a partir de los principios de la psicogénesis e integración social. Desde esta perspectiva, se lograría así superar la anterior escisión entre conocimiento y realidad social propia del enciclopedismo. Cullen (1997), estima que el efecto que se produjo a partir del modelo normalista fue una pérdida progresiva de la significación social de la enseñanza escolar, manifiesta, por un lado, en el

alejamiento de la vida, y por el otro, en la normalización, cada vez más fuerte, de los contenidos enseñados, que se distancian progresivamente de las fuentes de producción de los conocimientos científicos y tecnológicos y de los debates sociales correspondientes.

Como señalamos antes, esta reorientación en la política educativa que significó la implementación de un modelo pedagógico como es el EGB3, buscó adecuar los conocimientos ofrecidos al contexto a la vez que, da lugar, a la intervención de la familia, partidos políticos, sectores de la producción y congregaciones religiosas, entre otras organizaciones sociales, en el currículum.

Durkheim (1951 [1897]), en su clásico trabajo sobre el *Suicidio,* pone de relevancia los efectos que tienen estas fuerzas en la cohesión social. Para Durkeihm, la cohesión se refiere a los modos en que los individuos se vinculan con los valores colectivos de la comunidad y a las formas como las necesidades y deseos individuales son regulados por las expectativas normativas (Smelser, N.; Wagner, S. 1976).

Una mayor participación de estos sectores estimularía la integración social y podría tener efectos positivos en la disminución de la deserción, mitigación del desgranamiento y contención. Sobre todo, en los primeros años del nivel secundario donde se registraban índices más elevados de abandono.
En este sentido, a través del EGB3 se proponen articular la escuela con su entorno. Se trata de generar propuestas de intervención comunitaria que, desde un punto de vista pedagógico y del aprendizaje por proyectos, los alumnos pusieran en acción sus saberes previos en contextos escolares y de su entorno, con un objetivo concreto: incrementar la retención y lograr terminalidad (CAEP, Curso de actualización docente, 1994).

Para ello, los proyectos debían adecuar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el currículum a las distintas realidades donde se desenvolvía el alumno. Por ejemplo, una de las experiencias sugeridas por los documentos de capacitación

docente era, a partir de proyectos de salidas al “vertedero local”, conocer la realidad circundante a la vez que se permitía un tratamiento del tema por las distintas áreas (CAEP, Curso de actualización docente, 1994, p.65). La concepción del proyecto surgía de las problemáticas y las necesidades de los propios actores y su entorno.

A partir de un diagnóstico de la realidad circundante y de las particularidades de la población a la que iba dirigido, se generaban posibilidades de estudiar en un medio más flexible, pero con la currícula exigida para el nivel. Se plantean nuevas dinámicas de trabajo, por objetivos y metas a lograr, secuenciación de actividades por ciclo o instituciones, reestructuración de tiempos y espacios para llevar adelante las actividades y organización de recursos disponibles. Además, se requería comprometer al entorno, hacer reuniones, asambleas, fiestas etc. El desafío que se perseguía era lograr un equipo totalmente integrado en la realización del proyecto. De esta manera, se suponía se vincularía escuela y comunidad, mejorarían las prácticas de enseñanza aprendizaje e integrar nuevamente a los alumnos a la escuela (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ida y Vuelta. Plan social educativo, 1996*)*.

Estos proyectos, para su concreción, fueron financiados, bajo principios asentados en la eficiencia y economía en la utilización de recursos materiales (infraestructura, financieros, técnicos) y humanos (docente, padres, vecinos etc.), con subsidios del Plan Social Educativo (CAEP; Curso de actualización docente, M2, P.23). Este programa compensatorio para el área de educación fue implementado, en nuestro país, desde 1993, por el Ministerio de Cultura y Educación. En su dimensión pedagógica, se llevó a cabo mediante la focalización en la población y establecimientos desfavorecidos con el fin de generar una mejora en la oferta educativa (Ministerio de Cultura y Educación; UNESCO, 1999). En la provincia, entre los años 1993-1999 el Plan Social Educativo, entre sus múltiples programas llevó adelante la distribución de libros de texto,

diccionarios y bibliografía para bibliotecas escolares (Doval, 2018). En el espacio rural entrerriano, específicamente, impactó el denominado Proyecto 7, “fortalecimiento de la Educación Rural”, programa orientado a la extensión de la obligatoriedad en zonas rurales.

Lo cierto es que realizar estos cambios a nivel de la organización escolar requería tiempo si se buscaba aplicarlos de forma satisfactoria. Además, debían ir acompañados de inversión en infraestructura escolar, recursos, materiales escolares y capacitación docente, cuya presencia aquí era escasa y dosificada a través de programas específicos como el mencionado más arriba. Estas dificultades terminan dilatando su implementación total en la provincia hasta el año 2000.[177] Un proceso que fue legitimado posteriormente, en 2001 a partir de la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9330.

En el acápite siguiente le daremos tratamiento a este proceso. Ambos presentan características disimiles que hacen necesario su tratamiento diferencial. Primero en circunscripto a un número reducido de escuelas rurales, para luego analizar su difusión a escala provincial.

3.2.1 La difusión del EGB3, como experiencia piloto en Entre Ríos, 1997-1998

En el ideario de la clase dirigente entrerriana, la difusión del EGB3, responde a una política que busca generar polos de crecimiento económicos y sociales a partir de la transferencia de recursos con la intención de producir efectos dinamizadores, sobre zonas de la provincia caracterizas por su rezago y marginación respecto de otras, más favorecidas.

[177]CGE. 2000. Res. 0397. Paraná 25 de febrero.

El EGB3, como parte central de esta política, es direccionado hacia zonas de desarrollo educativo desigual, donde la oferta educativa de nivel medio era prácticamente inexistente como pueden ser el caso de las zonas rurales y de las periferias de las ciudades. Un proceso de expansión en la oferta educativa que amplía su cobertura y ofrece contención sobre fracciones de la población obrera, antes excluidas. La escolarización es vista como el ariete con el cual, a la par de la difusión de unos contenidos básicos y comunes, se formará en valores, destrezas y disposición de una sociedad que debe encauzar sus reclamos en los marcos de la democracia, en momentos de anomia como los que atravesó el país, y Entre Ríos en particular, a fines del 2001**.**

En este sentido, cuatro años después de sancionada la Ley de Educación Federal la provincia logra implementar el EGB3. En un primer momento, reducida al espacio rural, luego, expandida a escala provincial. Su difusión en áreas rurales busca responder a los objetivos planteados desde la política educativa: "Retener matrícula, disminuir el desgranamiento, incorporar población rural y revertir los efectos del éxodo rural a la vez que fortalecer el arraigo cultural en las zonas agrícolas y achicar la brecha social."[178] En palabras del presidente del Consejo General de Educación, al momento de implementar el EGB3 en el área rural, Profesor Argacha, se trataba de:

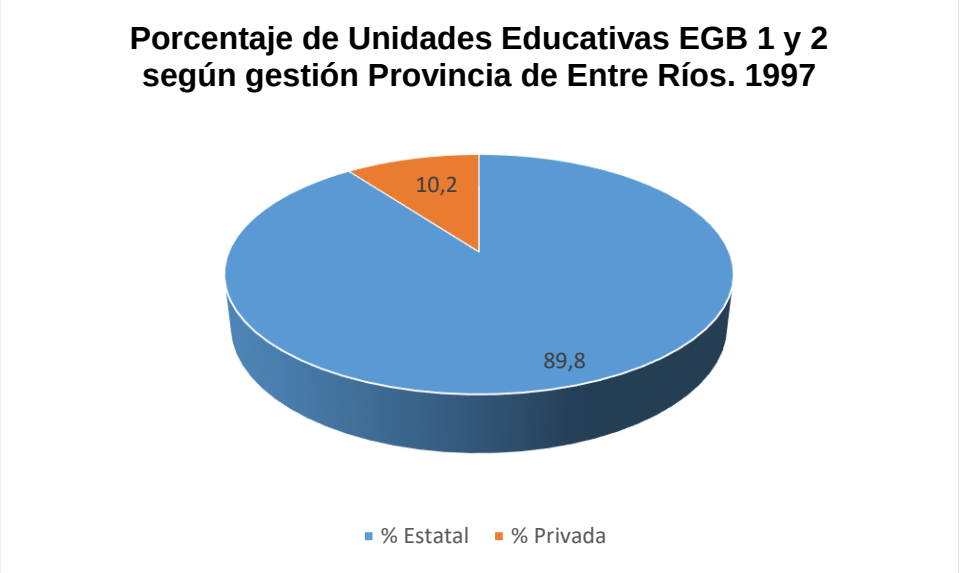
> "Llevar educación, luz, caminos al campo entrerriano. Se buscaba formación, se sabe que cuando los chicos se van no vuelven al campo, se perdía mano de obra especializada. Había que evitar el despoblamiento en el campo."[179]

[178]CGE. 1998. Res 1162.Paraná 27 de abril.

[179]Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2021.

Entre Ríos presenta en 1997, un tejido de 1.343 escuelas de EGB1 y 2, diseminadas por toda la provincia. De las cuales, el 90% corresponden a gestión estatal y solo un 10 % a privada (gráfico N°2). Con una matrícula de EGB3 (12-14 años) de 46.734[180], que en su mayoría se asientan en zonas urbanas 83% y un 17 % rural (gráfico N°3). Estamos ante una base sustancial sobre la cual operar, pero que a la vez presentan, por sus características de localización, un desafío.

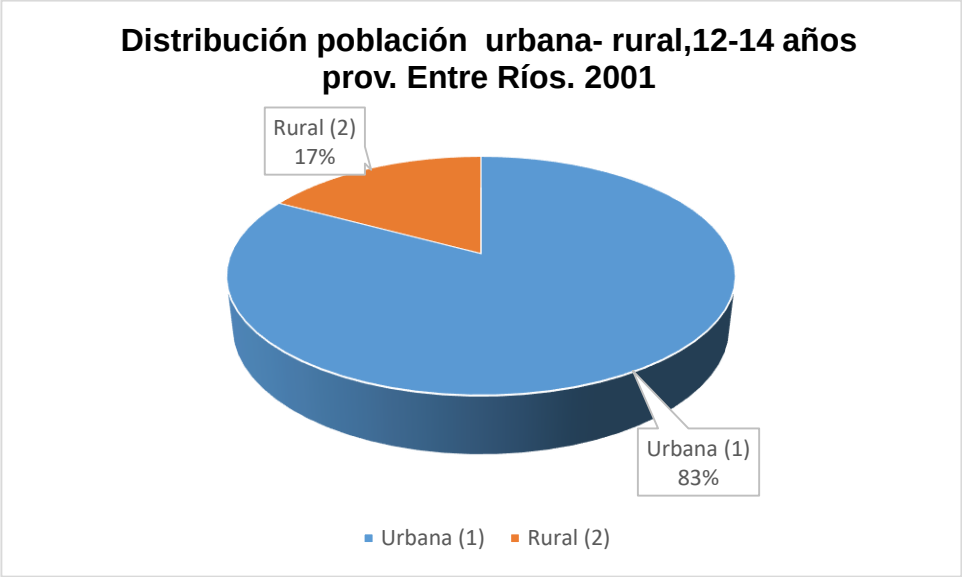
Gráfico N°2



Elaboración propia en base a Relevamiento Anual 1997. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

[180]CGE. 1999.Departamento de estadística y Censo. Provincia de Entre Ríos.

Gráfico N°3



Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

En el marco del Proyecto 7 "Fortalecimiento de la Educación Rural"[181] y las pautas para su puesta en marcha emanadas por el MCyE[182] la provincia comienza, en forma focalizada, la aplicación del EGB3, en1997.[183] En un primer

[181]Este proyecto forma parte del Plan social Educativo que operó en Entre Ríos entre 1993 y 1999. En consonancia con el Programa I "mejoramiento de la calidad de la educación", destinado a dar respuesta específica a las escuelas del ámbito Rural, al desarrollo de propuestas institucionales y pedagógicas para la implementación del Tercer Ciclo del EGB, brindar asistencia técnica y financiera, prioridades pedagógicas, perfeccionamiento docente, organización de los recursos disponibles, equipamiento de escuela y de aula, y provisión de libros. En Ministerio de Educación. Presentación del Proyecto Cuadernos del Equipo Docente. 9° año del E.G.B. Escuelas Rurales. La Plata Buenos Aires 1996.

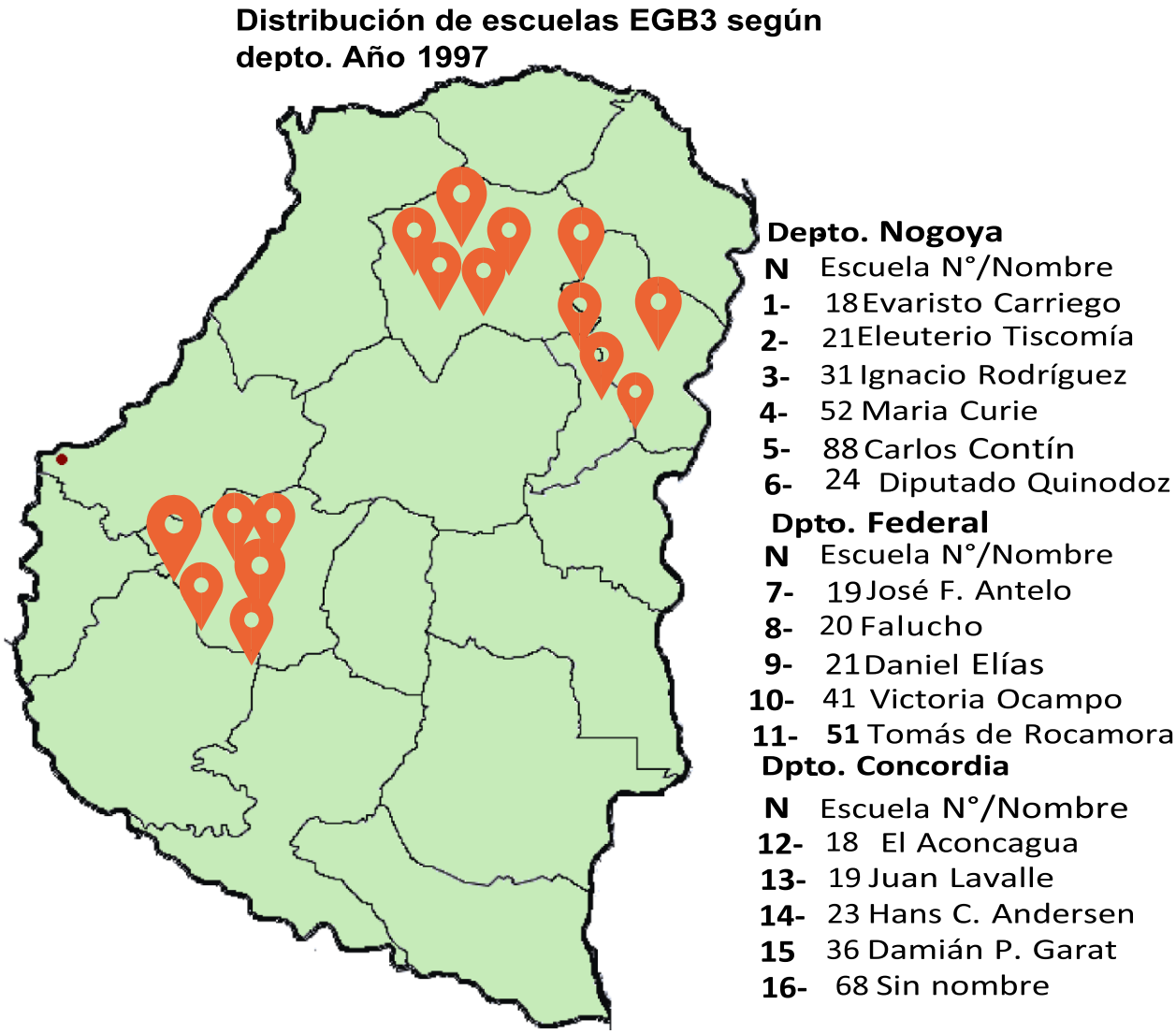
[182]A partir de la res 1149/1996, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación aprueba el "Proyecto de Tercer Ciclo de la Educación General Básica para las Escuelas Rurales, elaborado por la Dirección de Programas compensatorios.

[183]CGE. 1997. Res 1445. Paraná 10 de junio.

momento, como experiencia piloto, circunscripto a un reducido número de 16 escuelas ubicadas en los departamentos de Nogoya, Federal y Concordia (Mapa N°1), para luego, extender su difusión en 1998 a 61 escuelas más, sumando los departamentos de Paraná, Victoria y la Paz (Mapa N°2).[184] En la página siguiente se presentan imágenes de la distribución espacial de las escuelas rurales en la provincia.

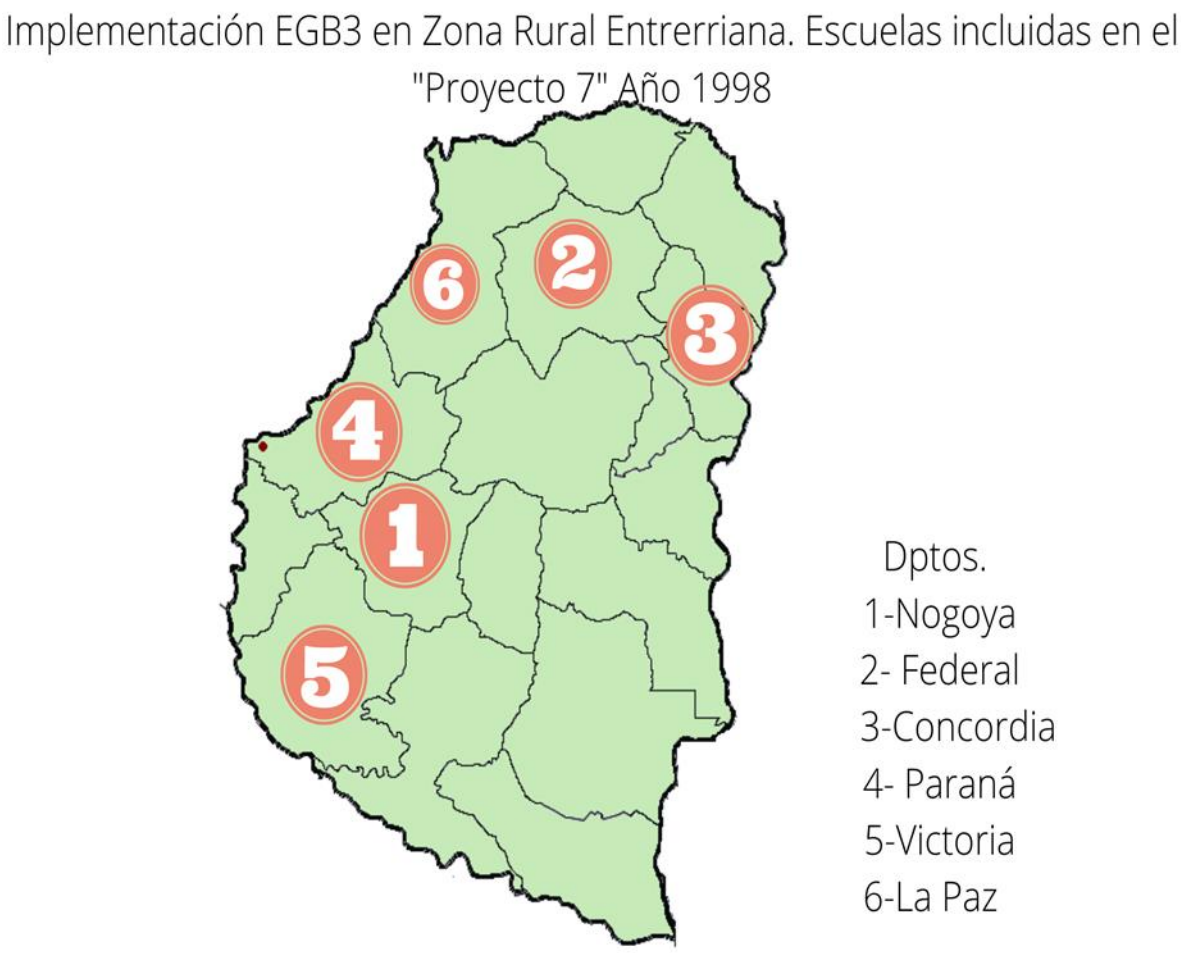
[184]CGE. 1998. Res 080. Paraná 10 de junio.

Mapa N° 1



Elaboración Propia en base Res. 1445/97 CGE. Implementación EGB3 en zona Rural Entrerriana. Escuelas incluidas en el “Proyecto 7” Fortalecimiento de la Educación Rural.

Mapa N° 2



Elaboración Propia en base Res. 080/98 CGE. Implementación EGB3 en zona Rural Entrerriana. Escuelas incluidas en el “Proyecto 7” Fortalecimiento de la Educación Rural.

En un primer momento, el EGB3 es localizado en dos departamentos del norte la provincia y uno del centro (Mapa N°1), luego, se observa un notorio incremento en la oferta educativa dirigido hacia departamentos ubicados en el este y sur de la provincia (Mapa N°2). Cabe señalar, que en estos lugares se venían

desarrollando experiencias previas de agrupamiento, a partir de programas nacionales orientados a las escuelas primarias rurales, como lo era EMETA (Petiti, 2020). Un antecedente valioso, a la hora de diagramar la implementación de una propuesta como el EGB3, en particular, en el área rural.

En este sentido, la aplicación y distribución del EGB3 en las escuelas parecería responder a favorecer a aquellos departamentos que presentan mayor población en condiciones de vulnerabilidad social, dificultades de acceso, población escasa o dispersa y elevados índices de deserción educativa. Es decir, lugares donde se ubican fracciones de la población con mayores niveles de pobreza y que, por ende, presentan mayores dificultades para poder acceder al estudio. Sobre todo, si lo que se busca es expandir la cobertura educativa e intervenir con política focalizada en zonas de la provincia que presentan mayores niveles de desigualdad social.

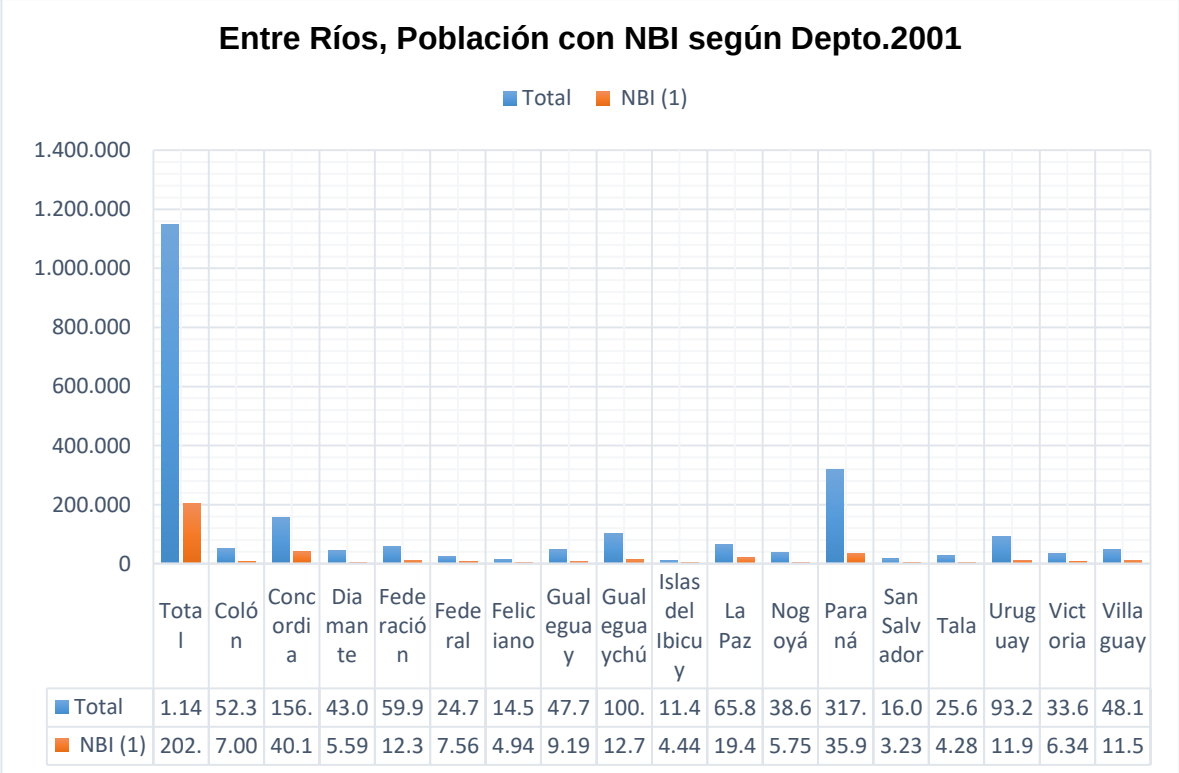
Analizar la localización del EGB3 utilizando el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)[185] es de suma relevancia, pues nos permite agregar al análisis el componente socio-económico medido por este indicador y que termina impactando en las posibilidades de acceso a la educación de gran parte de las y los alumnos: contexto societal donde se despliega, condiciones de vida,

[185]Los Hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) son los hogares que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: 1- Hacinamiento: Hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto. 2- Vivienda: hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho). 3- Condiciones sanitarias: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela. 5- Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe ni haya completado tercer grado de escolaridad primaria. Según metodología definida en “La pobreza en Argentina”. Serie Estudios INDEC. N° 1, Buenos Aires, 1984.

precariedad, alimentación insuficiente, hacinamiento, pobreza y bajo nivel de estudio alcanzado.

Al mirar los indicadores de NBI por departamento encontramos que la expansión en la oferta educativa se dirige, en un primer momento, hacia aquellos departamentos como Concordia, La Paz y Paraná que presentan mayores índices de este indicador, en cantidad de población, por departamento. (Gráfico N° 4). Si bien, como estudiaremos, más adelante, el EGB3 es difundido a gran escala por toda la provincia, estamos en presencia de una política focalizada direccionada hacia los lugares más rezagados en oferta educativa

Gráfico N° 4



	Total	Colón	Concordia	Diamante	Federación	Federal	Feliciano	Gualeguay	Gualeguaychú	Islas del Ibicuy	La Paz	Nogoyá	Paraná	San Salvador	Tala	Uruguay	Victoria	Villaguay
Total	1.14	52.3	156.	43.0	59.9	24.7	14.5	47.7	100.	11.4	65.8	38.6	317.	16.0	25.6	93.2	33.6	48.1
NBI (1)	202.	7.00	40.1	5.59	12.3	7.56	4.94	9.19	12.7	4.44	19.4	5.75	35.9	3.23	4.28	11.9	6.34	11.5

Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Por otro lado, si observamos los indicadores de cobertura del sistema educativo entrerriano en momentos previos a la aplicación de la Ley Federal en la provincia, es decir, cuando el nivel medio aún no tenía carácter obligatorio, encontramos que de un total de 881.336 habitantes residentes mayores de 3 años o más, solo el 8,81% había logrado completar el nivel secundario, mientras un 16, 1% tiene secundario incompleto (Cuadro N°1 y Gráfico N°6).

Si, circunscribimos el análisis a la edad requerida para acceder al nivel medio, es decir, 12 años o más, encontramos que el total de estudiantes en esta condición que logra acceder es más elevada (Gráfico N°7)[186]. Sin embargo, al mirar la población entre 15 y 19 años encontramos datos que revelan el grado de desgranamiento operado en el sistema: casi el 45, 5 % de la población en edad de asistir al nivel medio, no lo hace, aunque sí lo hizo en algún momento (Gráfico N°8). Es decir, encontramos en la provincia para inicios de la década de los noventa, porcentajes muy bajos de población que logra acceder al nivel secundario y el doble en aquellos que, si bien logran acceder, no lo completan.

Al comparar la distribución por departamento y porcentaje encontramos que esta situación se reproduce, aunque es más marcada en departamentos del norte de la provincia como La Paz, Feliciano y Federal donde la deserción es mayor al 50%. En menor medida, departamentos como Concordia y Colon, pero con fuerte presencia de abandono en el nivel. Mientras que departamentos más al centro-sur de la provincia como Paraná, Diamante, o Islas del Ibicuy, reproducen altos índices de deserción y abandono (gráficos N° 5 y 6).

[186]Este gráfico mide la población entre 10 a 14 años por condición de asistencia, los que nos da un margen de error en la muestra ya que a edades de 10- 11 años aún se encuentran en el nivel primario, este nivel presenta una obligatoriedad mucho más arraigada y por ende su grado de asistencia y permanencia en el sistema presenta condiciones distintas a las del nivel medio previo al EGB3. Aún más cuando este nivel no era obligatorio.

Dos problemáticas crónicas sobre las cuales, a través de la ampliación en la obligatoriedad y la difusión del EGB3, se proponen operar. Por un lado, ampliar el acceso al nivel medio a partir de la difusión de escuelas de EGB3, sobre todo en el área rural donde su presencia, como dijimos, era prácticamente inexistente. Por el otro, disminuir el desgranamiento en el pasaje entre primaria y secundaria y revertir las elevadas tasas de abandono, en esta última etapa, lograr mayores índices de retención y contención.

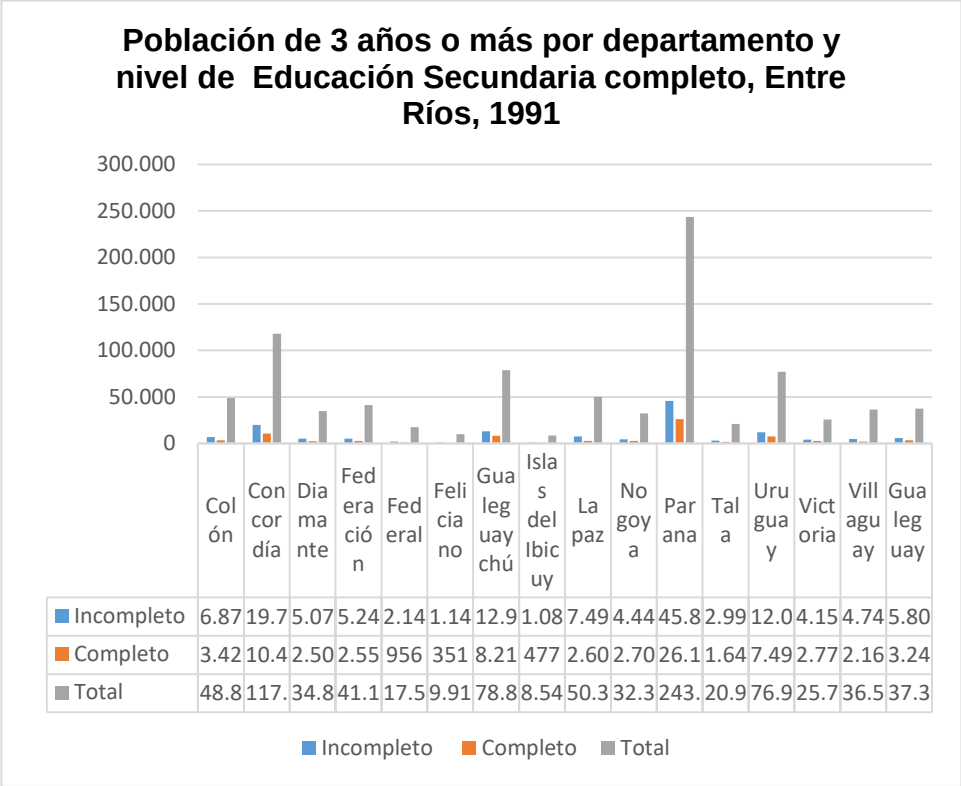
Cuadro N° 1

Población de 3 años o más por nivel de educación alcanzado, completó o no el nivel, Entre Ríos,1991

Div. Político y Adm.	Población 3 años o má	Secundario Incompleto	% Incomp.	Completo	% Completo
Colón	48.847	6.874	14	3.421	7
Concordía	117.917	19.799	17	10.452	9
Diamante	34.806	5.079	15	2.507	7
Federación	41.106	5.248	13	2.557	6
Federal	17.500	2.146	12	956	5
Feliciano	9.917	1.143	12	351	4
Gualeguaych	78.897	12.989	16	8.218	10
I. del Ibicuy	8.549	1.088	13	477	6
La paz	50.341	7.492	15	2.604	5
Nogoya	32.327	4.441	14	2.708	8
Parana	243.589	45.852	19	26.108	11
Tala	20.905	2.991	14	1.645	8
Uruguay	76.909	12.078	16	7.492	10
Victoria	25.786	4.151	16	2.775	11
Villaguay	36.587	4.742	13	2.169	6
Gualeguay	37.353	5.807	16	3.244	9
Total	**881.336**	**141.920**	16	**77.684**	9

Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

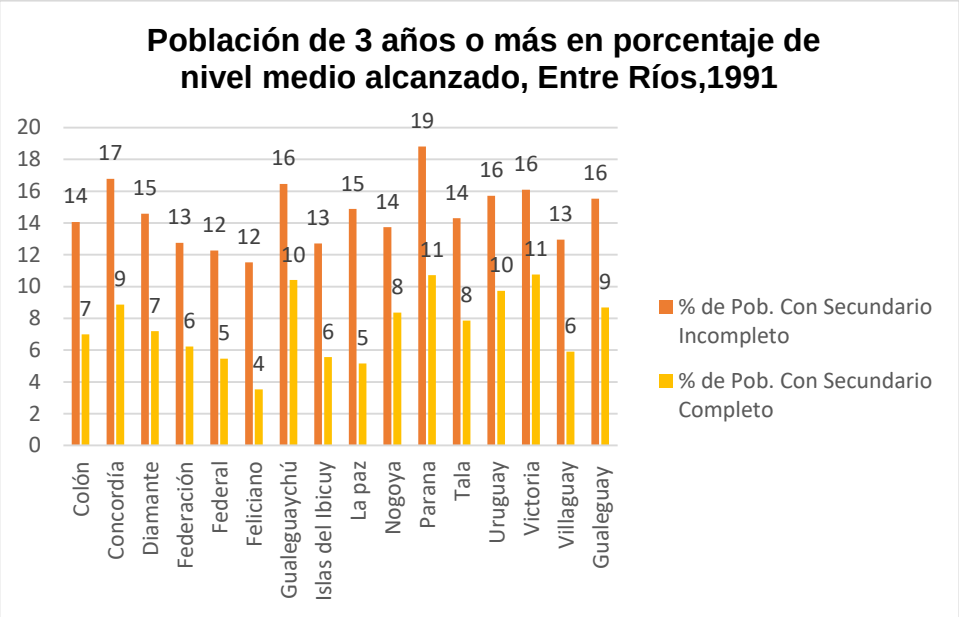
Gráfico N° 5



	Colón	Concordía	Diamante	Federación	Federal	Feliciano	Gualeguaychú	Islas del Ibicuy	La paz	Nogoya	Parana	Tala	Uruguay	Victoria	Villaguay	Gualeguay
Incompleto	6.87	19.7	5.07	5.24	2.14	1.14	12.9	1.08	7.49	4.44	45.8	2.99	12.0	4.15	4.74	5.80
Completo	3.42	10.4	2.50	2.55	956	351	8.21	477	2.60	2.70	26.1	1.64	7.49	2.77	2.16	3.24
Total	48.8	117.	34.8	41.1	17.5	9.91	78.8	8.54	50.3	32.3	243.	20.9	76.9	25.7	36.5	37.3

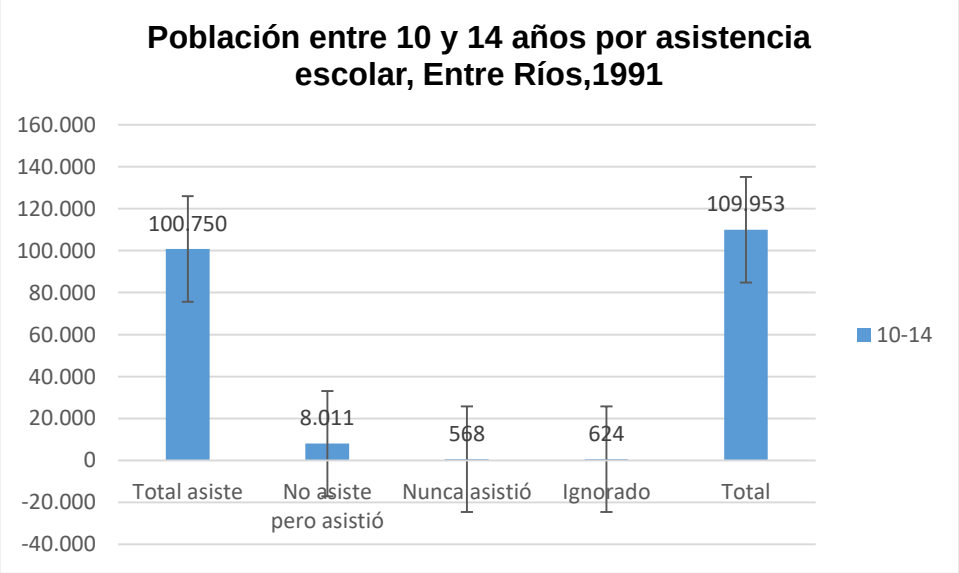
Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

Gráfico N°6



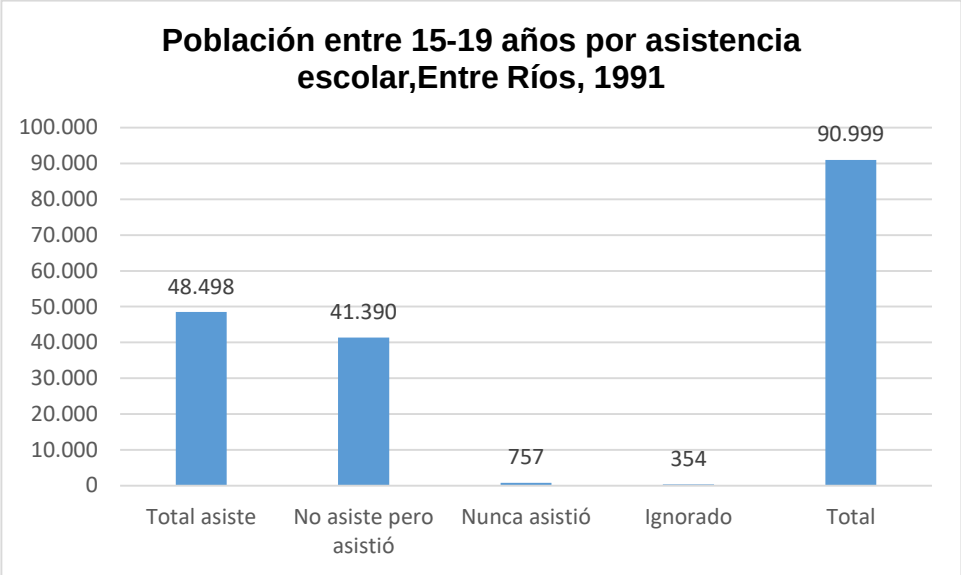
Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

Gráfico N°7



Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

Gráfico N°8



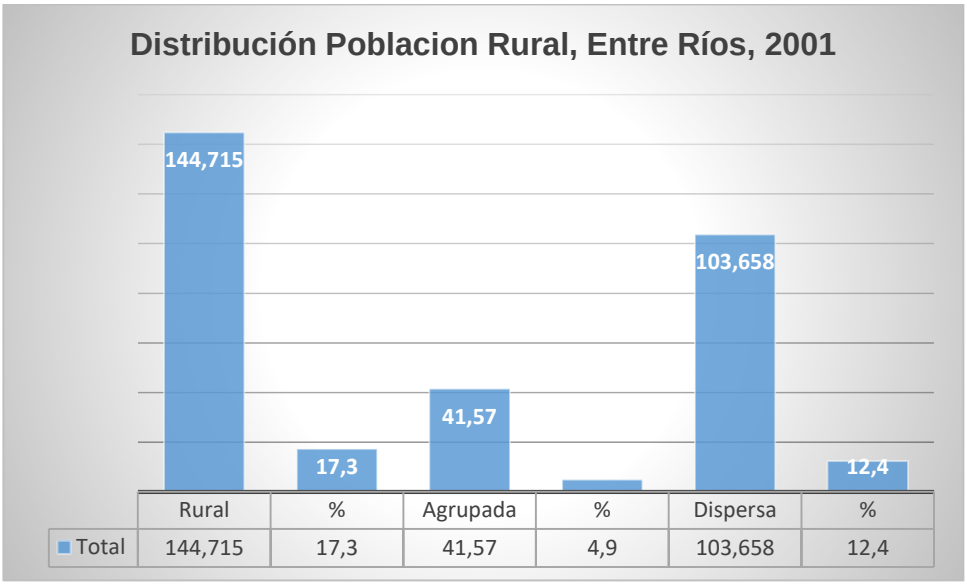
Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

Respecto a la distribución de la población entrerriana, según datos estadísticos del censo nacional del 2001, la provincia presenta para la fracción de 14 años o más, una población de 835.436 habitantes, de los cuales 690.721 residen en áreas urbanas,[187] el resto, 144.715 habitantes lo hacen en el área rural. La mayoría de población asentada en áreas rurales lo hace en condición de población dispersa (71,6%), mientras que, agrupadas en pequeños poblados rurales solo lo hace el 28,4%. (gráfico N° 10). Es decir, encontramos que el grueso de la población rural lo hace en condición dispersa de asentamiento, lo que requerirá una estrategia de aplicación del EGB3, particular. Por otro lado, se evidencia que la mayoría de la población de la provincia se asienta en áreas

[187]Se considera población urbana a la que reside en localidades de 2000 hab. y más, el resto es considerada población Rural. Datos INDEC. Según, el censo de 2001, en Entre Ríos, la población rural dispersa asciende a 103.658, mientras la población rural localizada en pequeños poblados a 41.057 habitantes.

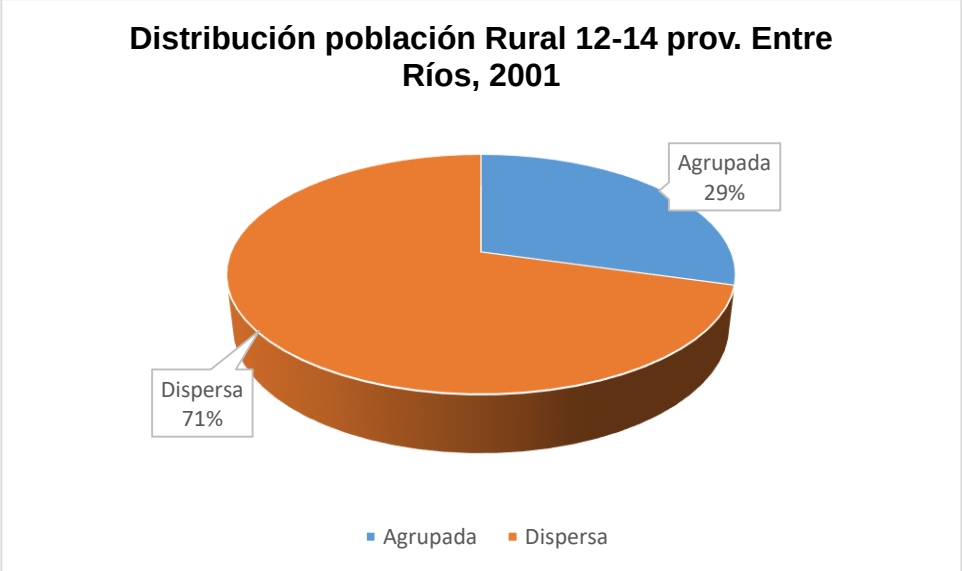
urbanas componente que estudiaremos en el acápite siguiente, pues a nuestro entender revela una dinámica distinta de difusión del EGB3.

Gráfico N°9



Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Gráfico N°10



Elaboración propia en base INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Estos datos expresan los niveles de acceso y cobertura educativa previos a la implementación del EGB3. Las altas tasas de población que no logra completar el nivel secundario y los indicadores de necesidades básicas insatisfechas, en particular sobre algunos departamentos, pero que, bien podríamos hacerlos extensivos a otros departamentos. Esa base material significó, para el CGE, implementar distintas estrategias de aplicación del EGB3 (Golzman y Jacinto, 2006).

En el agro-entrerriano, su condición mayormente dispersa y, sobre todo, ante la ausencia de infraestructuras adecuadas para su funcionamiento[188], se potencian las dificultades de acceso a las escuelas, que se reflejan en la escasa matrícula y situaciones de vulnerabilidad social. Con el agregado de, ausencia de mobiliario equipamiento y materiales para docentes y alumnos.

Al respecto, señala Busiello, Director de Enseñanza Media al momento de la aplicación del EGB3:

> "Fue muy difícil, tuvimos que, en breve tiempo, organizarnos para poder aplicar en el EGB3 en el campo e iniciar el ciclo lectivo en el 2000. El EGB3 se localizó en escuelas primarias, donde se podía. Primeros ciclos básicos, luego, se fueron creando cursos. Sobre una infraestructura deficiente en el área urbana y en el área rural."[189]

[188]En el área rural se venían desarrollando programas nacionales como el programa EMER (Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural) llevado adelante entre 1981 y 1992. En un primer momento, orientados a la eliminación de escuelas rancho pero que lo largo de su implementación se fueron incorporando nuevos propósitos que excedían la cuestión edilicia orientándose a brindar un servicio escolar acorde con las características regionales y aumentar los índices de retención vigentes (Petiti, 2020).

[189]Entrevista realizada el 17 de junio de 2022

En primer lugar, dada la magnitud de la matrícula dispersa que presenta la provincia, la condición de los alumnos en trabajo precoz, pobreza, dificultades de accesibilidad y déficit de infraestructura, requirió una estrategia de intervención, particular. Siguiendo las pautas elaboradas desde nación, la aplicación del EGB3 se realizó a través de la nuclearización de escuelas por radio de cercanía, organizadas a partir de Unidades de Gestión Local, compuestas por un Jefe de Sede (supervisor por departamento) y un coordinador de "Proyecto 7". En este proceso, los alumnos eran acompañados de un Maestro Tutor encargado del Tercer Ciclo y un equipo de cinco profesores itinerantes por área o disciplina.[190]

En otras zonas rurales de la provincia, de acuerdo con sus características de población escasa o dispersa, la difusión del EGB3 se organizó bajo la modalidad de alternancia, como por ejemplo en la escuela Agrotécnica N°15 "M. P. Antequeda" del departamento La Paz.[191] En el primero de los casos, la itinerancia, los profesores se trasladan hacia las escuelas de EGB en áreas rurales, mientras que, en el segundo, los profesores desarrollan su función en la E.P.N.M. N°15 durante la residencia de los alumnos en ella, y realizan itinerancia a las escuelas de EGB en las semanas que los alumnos concurren a ella. [192]

Es decir, dadas las características de dispersión que presenta el medio rural entrerriano donde se pretendía aplicar el EGB, la nuclearización aparecía como respuesta, por parte de la política, a esta dificultad. En palabras del presidente del CGE Celomar Argachá:

> "Para poder implementar el EGB3- había que crear en el campo una red de conexión terrestre a partir de ómnibus que recoja los alumnos,

[190]CGE. 1997. Res. 1445. Paraná 10 de junio.

[191]CGE. 1998. Res. 1162 Paraná 27 de abril y CGE.1998 Res. 0080. Paraná 12 de febrero.

[192]CGE. 1998.Res. 1162. Paraná 27 de abril y CGE. 1999. Res. 0151. Paraná 17 de febrero.

> maestros de 7mo y profesores (para dar en primer y segundo año). Se crearon escuelas nuclearizadas- (intermedias) sobre una red de escuelas primarias rurales. Estas creaciones de escuelas rurales nuclearizadas tenían como objeto, que luego, terminaran el nivel secundario completando el ciclo 3, 4 y 5to. A la vez tratar de evitar el "desarraigo" y el despoblamiento del campo."[193]

Sostener esta estrategia de intervención pedagógica y social, sobre todo, en zonas como la rural, donde la presencia del nivel medio era prácticamente inexistente, requirió de ciertos requisitos que hagan posible el nexo educativo en esas condiciones.

En este sentido, como parte de la ayuda nacional, a través del Plan Social Educativo, se difundieron cuadernos de trabajo para docentes y alumnos, bibliotecas, instrumentos de laboratorio, videos y casettes. Estos recursos, en particular los cuadernos, permitían vehiculizar el intercambio entre docentes, alumnos y los CBC. Aun cuando, el alumno, por dificultades laborales, o de accesibilidad no pudieran concurrir periódicamente a ella el material "suplía" esa carencia. En teoría, se habilitaba la realización de un seguimiento personalizado de las tareas en momentos donde la continuidad pedagógica, no era posible.[194]

Es decir, estamos ante una propuesta pedagógica especifica que, como señalamos antes, bajo los parámetros de la psicogénesis, ajusta la oferta educativa a las demandas regionales donde se va a implementar. Propone el desarrollo de trabajo autónomo en el alumno y la intervención comunitaria a través de los llamados "Proyectos para la vida". A la vez que, flexibiliza la estructura escolar, adapta el régimen de asistencia, adecúa los contenidos y

[193]Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2021.

[194]CGE. 1999. Res. 0151. Paraná 17 de febrero.

enseñanza a los ritmos de los alumnos y modifica los mecanismos de evaluación. El resultado esperado: elevar los índices de retención vigente y contener.[195]

Sin embargo, este soporte en recursos y material didáctico específico por parte del Plan Social Educativo “Proyecto 7” para sostener el intercambio pedagógico en el campo, fue efímero y no tenemos datos de su continuidad, más allá de 1999. Además las deficiencias edilicias, la ausencia de mobiliario adecuado, la carencia bibliografía, útiles escolares y las dificultades para sostener la red de conexión terrestre, parece haber sido una constante que obligaron a la provincia a recurrir a programas y becas nacionales (PNBE), provinciales (INAUBEPRO) y rurales, para costear el transporte de los alumnos y sostener la oferta educativa en este contexto.[196]

3.2.2 La difusión del EGB3 a escala provincial, 1999-2000

Finalmente, a fines de la década del 90` se completa a escala provincia la difusión del EGB3, comprendiendo escuelas de gestión estatal y privada. Si bien, como se señala en gráfico N°2, la mayoría de la población entrerriana se asienta en zonas urbanas, la escasa presencia de escuelas de nivel medio, circunscripta a las escuelas transferidas desde nación, impone un límite físico en el proceso de ampliación de cobertura educativa sobre sectores de la población que no logran ser alcanzados por la oferta educativa. En este sentido, la localización del EGB3 se dirige hacia las zonas periféricas de los núcleos urbanos y rurales, busca responder a ese déficit en materia educativa e incorporar población excluida del sistema.[197]

[195]CGE. 1999. Res 931. Paraná 15 de abril.

[196]La Gaceta. Órgano informativo del Gobierno de Entre Ríos. Año 1 N°213. Viernes 17 de noviembre 2000. Pág. 19.

[197]Ibídem, Res 0397. Paraná 25 de febrero de 2000.

En 1999, comienza la aplicación del EGB3, en toda provincia. Su implementación, en zonas urbanas y rurales, se realizó sobre un tejido preexistente de 374 escuelas de EGB (1 y 2) y de nivel medio, concentrando una matrícula de 46.734 alumnos[198]. De las cuales, 259 eran de gestión estatal y 115 privada. Es decir, en esta etapa, la presencia de escuelas privadas que intervienen es mayor, aunque no muy por encima de la media nacional: casi el 30%. (ver cuadros N° 2 y 11).

Si bien, a nivel normativo, se señalan estudios de factibilidad técnica, pedagógica y, de accesibilidad requerida para implementar el EGB3.[199] En 2000, bajo la gestión del radicalismo, este proceso es reorganizado con la creación de las denominadas "escuelas intermedias de EGB3."[200] Esta unidad educativa, con estructura burocrática propia, alojada dentro de instituciones de EGB 1 y 2 rurales-urbanas, buscó hacer efectiva la ampliación en la cobertura sobre todo donde la oferta de nivel medio era escasa o inexistente. De esta manera, se buscaba cumplir con los fines establecidos por la Ley Federal y expandir la obligatoriedad. Sin embargo, también se crearon desbarajustes propios de un proceso expansivo que requiere cierto nivel de organicidad. Veamos las dificultades en el proceso.

[198]CGE. 1998. Res. 2860. Paraná 9 de octubre y CGE. 1999. Res 931. Paraná 15 de abril.

[199]CGE. 1998. Res. 2860. Paraná 9 de octubre.

[200]CGE.2000. Res 0397. Paraná 25 de febrero.

Cuadro N° 2

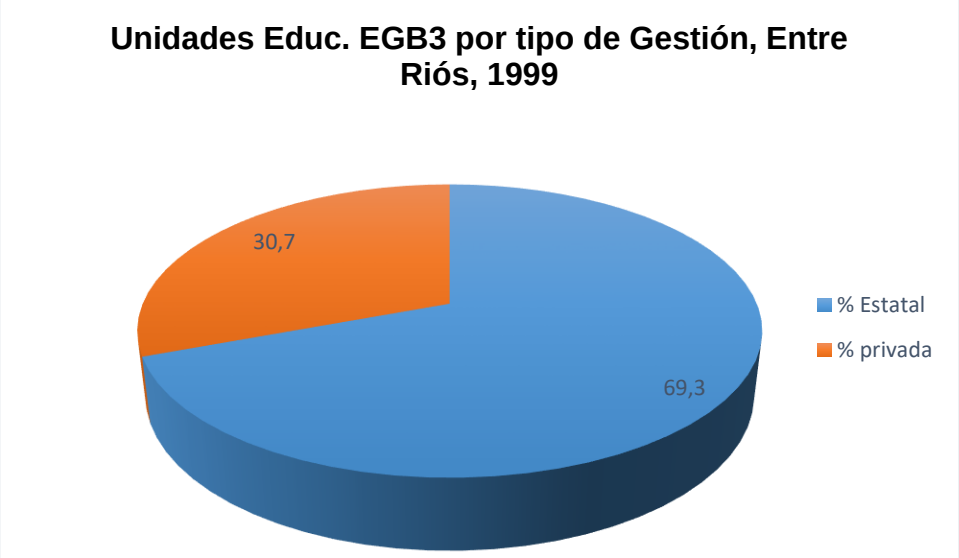
Unidades educativas EGB3 y matrícula por nivel de enseñanza, según división político territorial, Entre Ríos.1999								
División política	**Unidades Ed. EGB3**		**Tipo de Gestión**				**Matrícula**	
Departamentos	**Total Unid. Ed..**	**%**	**Unid. Ed. Estatal**	**% total Estatal**	**Unid. Ed. Privada**	**% total privada**	**EGB3 12-14**	**Total %Matric. EGB3**
PARANA	105	28,1	67	17,9	38	10,1	13520	29
CONCORDIA	43	11,5	28	7,5	15	4	6358	13,6
URUGUAY	32	8,6	21	5,6	11	2,9	3710	7,9
GUALEGUAYCHÚ	28	7,5	18	4,8	10	2,7	3920	8,4
DIAMANTE	21	5,6	15	4,1	6	1,6	1765	3,8
LA PAZ	20	5,4	14	3,7	6	1,6	2860	6,1
FEDERACIÓN	19	5,1	12	3,2	7	1,9	2115	4,5
COLÓN	18	4,8	14	3,7	4	1,1	1919	4,1
NOGOYA	15	4	10	2,7	5	1,3	1539	3,3
VILLAGUAY	14	3,7	13	3,5	1	0,3	1656	3,5
VICTORIA	12	3,2	10	2,7	2	0,5	1322	2,8
GUALEGUAY	11	2,9	9	2,4	2	0,5	2300	4,9
FEDERAL	11	2,9	8	2,1	3	0,8	1047	2,2
FELICIANO	8	2,2	7	1,9	1	0,3	676	1,4
TALA	7	1,9	5	1,3	2	0,5	1009	2,2
I DEL IBICUY	5	1,3	4	1,1	1	0,3	516	1,2
SAN SALVADOR	5	1,3	4	1,1	1	0,3	500	1,1
TOTAL ENTRE RÍOS	**374**	**100**	**259**	**69,3**	**115**	**30,7**	**46734**	**100**

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución 2860 de 1998, y Departamento de Estadística y Censo 1999. CGE. Provincia de Entre Ríos.

En primer lugar, la localización de la Escuela “Intermedia EGB3”, hacia los márgenes urbanos o sobre zonas rurales donde la presencia del nivel medio era escasa o inexistente, busca responder a ese déficit en materia educativa, captar

población de las zonas o barrios circundantes[201]. Sin embargo, la implementación del EGB3 se realizó sobre una infraestructura deficitaria, como señalaba el propio personal político encargado de realizarlo, aunque la presencia estatal fue predominante (Gráfico N° 11).

Gráfico N° 11



Fuente: Elaboración propia en base a Resolución N 2860 de 1998 y Departamento de estadística y censo 1999. CGE. Provincia de Entre Ríos.

La llamada "escuela intermedia de EGB3", con una estructura administrativa propia alojada en establecimientos primarios, significó un desafío en su implementación. Si bien, a principios del 2000 comienzan a funcionar, lo hacen sin los recursos y el personal necesario para su funcionamiento. Creadas a partir

[201]El diario La Calle, en su publicación del 18 de noviembre de 2001, da cuenta de las dificultades de ciertos sectores de ingresar al EGB3. Además, señala los bajos índices de escolaridad presentes en la Ciudad de Concepción de Uruguay.

de Rectores “Organizadores “contaba, en un principio, solo con los docentes del “séptimo año”, estos últimos a cargo de Maestros cedidos o afectados desde primaria. Cabe señalar que para acceder al cargo debían tener aprobada la capacitación para desempeñarse en el EGB3.

Los Rectores, por su parte, al ser personal único, además de sus tareas de dirección debían suplir otras, desde secretarios, preceptores y administrativos, llegando a ocuparse desde los llamados a concursos para cubrir los cargos docentes hasta del pago de los mismos.

Al respecto refiere la Prof. Teresa Pinget, Rectora Organizadora en momentos de la implementación de la escuela Intermedia EGB3, en el depto. Uruguay:

> “Nos encontramos con muchas dificultades desde el comienzo. La escuela primaria nos veía como una invasión a su espacio. Nos habían cedido aulas para poder funcionar, tiempo después nos dieron una oficina para poder disponer allí la dirección. En ocasiones, tuvimos que recurrir a pedir aulas prestadas a otras instituciones para poder seguir brindando el servicio, había mucha demanda. Funcionábamos en el mismo horario que primaria: compartíamos aulas, recreos, baños. Muchos inconvenientes. La escuela primaria con una tradición mucho más organizada y estructurada, nosotros con una población con muchas problemáticas socioeconómicas.”[202]

Sumado a la falta de infraestructura edilicia y administrativa mínima para funcionar, no hubo adecuación de las aulas a las necesidades de un espacio pedagógico diferente. Al respecto, nuestra entrevistada señala:

[202]Entrevista realizada el viernes 8 de julio de 2022.

> “Con el tiempo comenzó a llegar mobiliario específico para el EGB3, los bancos y pupitres que disponíamos eran de primaria. Comenzó a llegar material didáctico proveniente del CGE, algunos docentes lo utilizaban otros preferían seguir con su librito. Nación no enviaba nada.”[203]

En este sentido, el espacio pedagógico propuesto por la psicogénesis fue irrealizable, requiere un cambio de óptica pedagógica para la cual los docentes no fueron preparados. Si bien, los maestros venían con una tradición en el trabajo por áreas no hubo una reconstrucción de los procesos de aprendizajes. Al interior del aula, se reproducían modelos de enseñanza tradicional basados en la exposición y el uso del pizarrón, sin incorporar estrategias de enseñanza que promuevan el “aprendizaje activo” y acompañen el pasaje del pensamiento concreto al abstracto, y mucho menos, para atender aquellos diferentes ritmos de aprendizajes que supone la teoría piagetiana y a la que hace alusión la normativa emitida por el CGE.[204]

Al respecto, en una entrevista realizada a una docente de grado en 7mo EGB3, quien se desempeñó en agrupamientos rurales y a principios del 2000, en instituciones urbanas, nos manifestaba que:

> “En 2003, cuando tomo el cargo en ciudad (yo elegí Lengua y Ciencias Sociales), aun concursábamos por listado de primaria. Si bien, teníamos libros específicos para el EGB3, cada docente desarrollaba su programa, trabajamos en aulas superpobladas y con grupos muy

[203]Ibídem, entrevista realizada el viernes 8 de julio de 2022.

[204]CGE. 2000. Res 0397. Paraná 25 de febrero.

> conflictivos. No teníamos acompañamiento pedagógico por parte de Asesores."[205]

Por otro lado, el objetivo de intervención social, vinculación escuela- comunidad y mundo del trabajo, a partir de "proyectos innovadores acorde a la realidad de la comunidad escolar" como reza la normativa. [206] En un contexto de mucha conflictividad social como los que atravesó la provincia en 2001 y que, a nivel escolar, se expresó en un alumnado con muchas dificultades, carencias, sobreedad, trayectorias discontinuas y deserción, como señalaba nuestra entrevistada, terminó por acentuar en las escuelas una orientación hacia la contención y el asistencialismo en detrimento de objetivos pedagógicos:

> "Trabajamos con población con muchas carencias, mucha sobreedad, con conflictos permanentes padres-alumnos. Buscábamos contener al chico en la escuela. No había un apoyo en lo pedagógico desde las autoridades educativas solo les interesaba lo administrativo, la estadística no lo pedagógico."[207]

En síntesis, si bien, el EGB3 logra ampliar el acceso, no solo de alumnos provenientes de la escuela donde está se alojaba sino, también, de barrios circundantes. Se evidencia que su puesta en marcha se realizó con un importante déficit edilicio que denota en el recurrente faltante de aulas, mobiliario y equipamiento adecuado, con la consecuente sobreutilización de espacios y

[205]Entrevista realizada el miércoles 16 de noviembre 2022.

[206]Ibídem. Res 0397/00.

[207]Ibídem, entrevista realizada a Rectora organizadora. Viernes 8 de julio de 2022.

hacinamiento. Además, con escaso presupuesto para su funcionamiento, desde cargos necesarios para sostener las tareas administrativas propias del funcionamiento de una institución hasta mobiliarios y material didáctico especifico, tizas, mapas etc. Elementos que terminan socavando los efectos positivos de esta propuesta pedagógica.

En el siguiente acápite analizaremos algunos indicadores en términos de ampliación de cobertura y contención del sistema educativo entrerriano post implementación del EGB3.

4. La transformación educativa. Entre la ampliación en la cobertura educativa y la inclusión como mecanismo de contención social, 1999-2006

En medio de alta conflictividad social, atraso en los pagos de salarios y aguinaldos a docentes, la Cámara de Senadores sanciona la Ley de Educación Provincial número 9.330, de 2001. Esta normativa viene a legitimar el proceso de implementación del EGB3 y Polimodal, acorde a los designios de la Ley Federal y ante la imposibilidad de su consumación, justifica la escuela "intermedia"[208]. Si bien, dicha norma fue cuestionada desde un principio por las principales organizaciones docentes,[209] la incorporación del EGB3 y con ella la expansión de la obligatoriedad produjo efectos positivos y negativos interior del sistema educativo, en cuanto a, ampliación de la cobertura educativa.

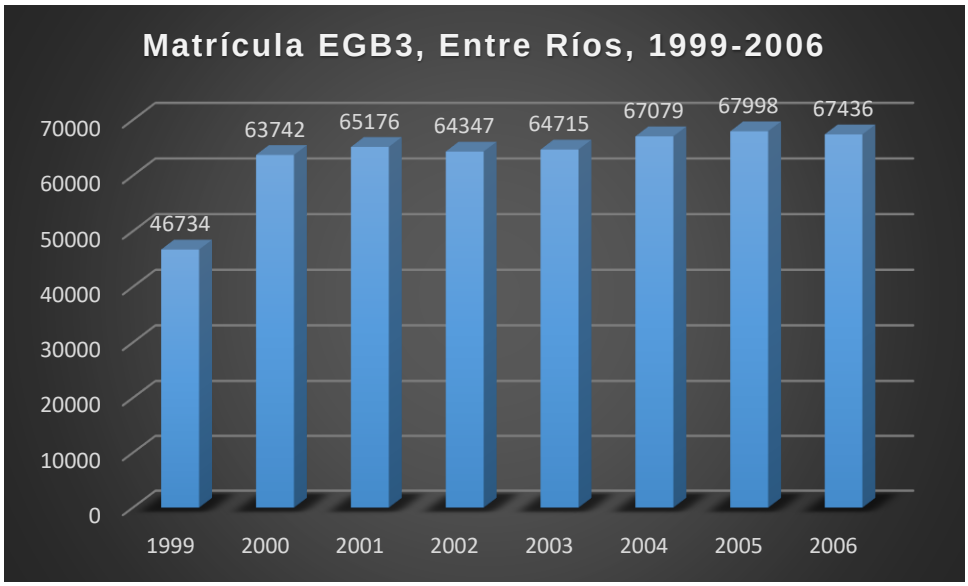
En este sentido, a partir de los primeros años de aplicación del EGB3, la matrícula expresa un crecimiento exponencial en el año 2000 de 36,39 % respecto de 1999. Este aumento se sostiene en 2001, para caer en el periodo 2002/2003 y, luego,

[208]Ley de Educación Provincial N° 9.330. Paraná 27 de junio de 2001.

[209]Presencia. Órgano de difusión de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER). Paraná, septiembre octubre de 2001.

estabilizarse a partir de 2004 alcanzando un incremento en la matrícula de 43.53%.

Gráfico N° 12



Fuente: Elaboración propia en base a información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos.

No podemos dejar de señalar que esa merma en la matricula que expresan los indicadores para los años 2002/2003, se da en los años posteriores al estallido del 2001, donde se sufren sus peores efectos en materia socio económica. Para, luego, comenzar una etapa de recuperación y estabilidad en términos de matrícula en consonancia con la recomposición de la crisis política y la paz social.

Si miramos por departamento, Gualeguaychú, Villaguay, La Paz y Colón son distritos que logran incrementos en su matrícula por encima del 40% para el año 2001. El aumento en la matrícula, sobre todo en los años posteriores a 1999, puede haber tenido un peso relativo la difusión del EGB3 sobre áreas rurales, o zonas periféricas en los núcleos urbanos que, como ya dijimos, la presencia de la oferta de nivel medio era escasa o inexistente. (cuadro N°3)

Cuadro N° 3

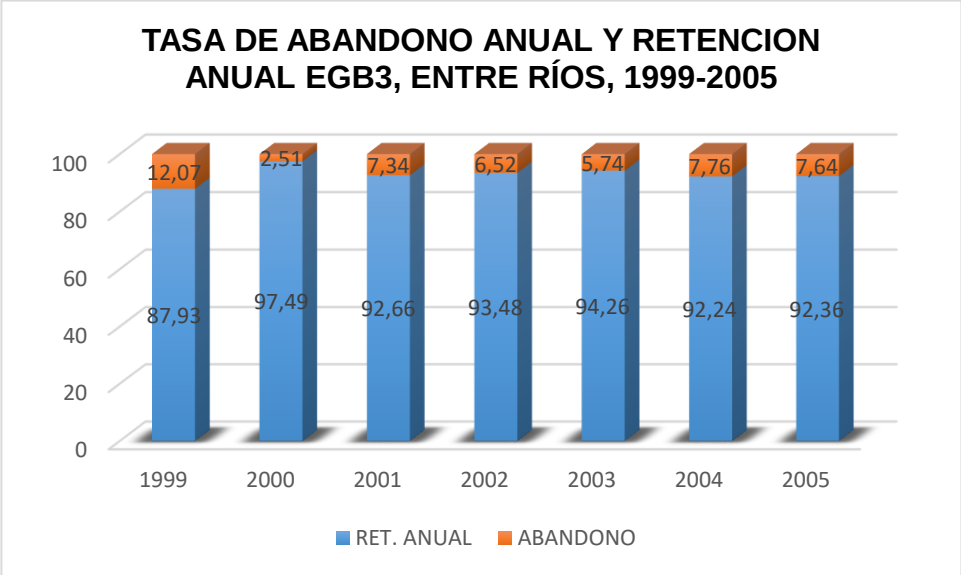
MATRÍCULA EGB3 SEGÚN DIVISIÓN POLÍTICA TERRITORIAL, ENTRE RÍOS. 1999-2006

DIVISIÓN POLÍTICA DEPARTAMENTOS	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PARANÁ	13520	18152	18648	18412	18688	19028	19242	18883
CONCORDIA	6358	8810	9145	8898	8850	9300	9368	9483
GUALEGUAYCHU	3920	5571	5740	5776	5762	5962	6144	6014
URUGUAY	3710	4919	5028	4998	5069	5297	5326	5180
LA PAZ	2860	4020	4036	3966	3854	4166	4385	4398
GUALEGUAY	2300	2626	2750	2715	2651	2802	2796	2798
FEDERACION	2115	2956	3088	3210	3251	3449	3569	3555
COLON	1919	2772	2654	2711	2751	2780	2849	2844
DIAMANTE	1767	2406	2429	2240	2302	2363	2322	2289
VILLAGUAY	1656	2459	2570	2535	2485	2544	2556	2599
NOGOYA	1539	2145	2071	2016	2067	2149	2078	2040
VICTORIA	1322	1922	1957	1913	1852	1865	1936	1947
FEDERAL	1047	1334	1323	1284	1307	1374	1381	1383
TALA	1009	1403	1438	1444	1478	1487	1503	1432
FELICIANO	676	856	855	863	895	983	1005	1013
ISLAS DEL IBICUY	516	721	695	650	679	733	673	706
SAN SALVADOR	500	670	749	716	774	857	865	872
TOTAL E. RÍOS	46734	63742	65176	64347	64715	67079	67998	67436

Fuente: Elaboración propia en base a información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos.

En este punto, debemos señalar que, efectivamente, la aplicación del EGB3 y con ello, la extensión en la obligatoriedad, logra revertir el desgranamiento previo existente entre primaria y secundaria. En particular, se logra un aumento sostenido en los índices de retención escolar en los primeros años posteriores a su implementación e integrar a sectores antes excluidos de la oferta educativa. Llegando a un 97,49% en 2000, es decir, casi un 10% más respecto de 2001, para luego, entre 2004 y 2005, disminuir y situarse en un rango que va desde un 92,24% a un 92,36%, respectivamente. (Gráfico N° 13)

Gráfico N° 13

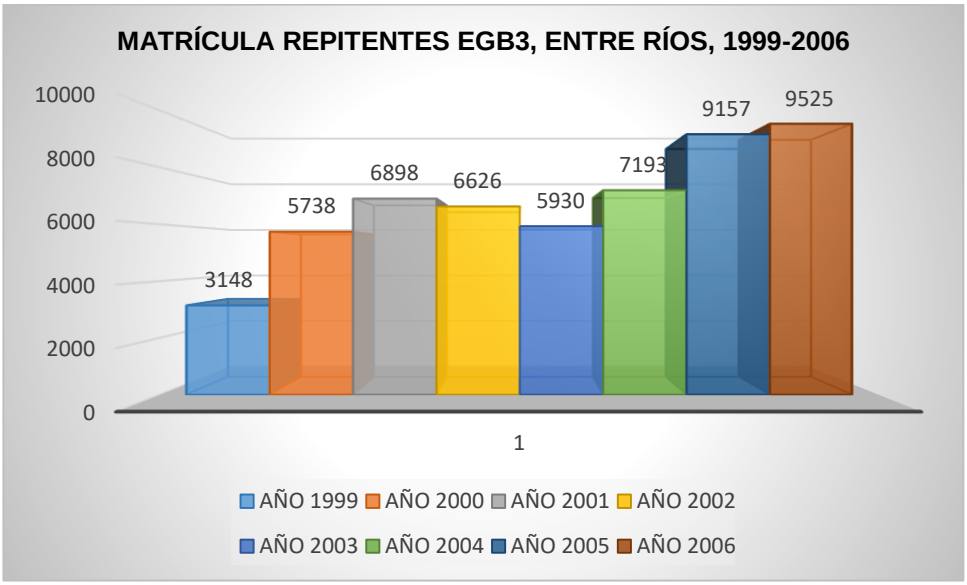


Fuente: Elaboración propia en base a información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos.

En paralelo, los índices de abandono sufren una mejora considerable descendiendo de un 12,07 en 1999, a un 2,51% en 2000, en consonancia con la difusión del egb3 a escala provincial. Para, luego, con descensos en los años 2002/2003 ubicarse en torno al 7, 64%, en 2005. Es decir, si bien la tasa de abandono disminuye respecto a los momentos previos a la implementación del EGB3, se mantiene en un indicador cercano al 10%.

Sin embargo, este incremento en la matrícula y retención escolar no pareciera ir acompañado de mejoras en los procesos de aprendizaje, como expresan los índices de repitencia. Encontramos un crecimiento exponencial de este indicador, pasando de 3.148 alumnos en 1999 a casi 10.000, en 2006. (grafico N° 14). Si bien, la masa de alumnos que se incorporan al sistema es mayor, también lo es el incremento en la repitencia.

Gráfico N° 14

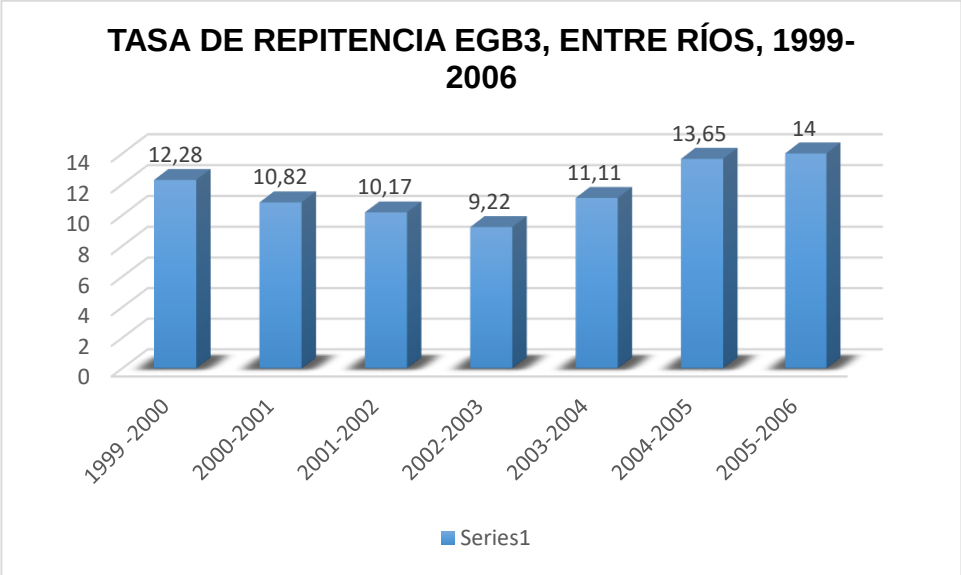


Fuente: Elaboración propia en base a información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos.

En este sentido, en el periodo 2002/2003 se reduce a 9,22% la tasa de repitencia provincial (gráfico N°15). Creemos que esto es consecuente con el descenso de la matrícula en estos años, algo que ya señalamos.

A nivel departamental, encontramos algunas localidades con índices alarmantes como por ejemplo La Paz, que alcanza un 20, 28 % entre 1999/2000 y 21,96% en los ciclos 2002/2003. Otros departamentos que reproducen valores preocupantes son, Islas del Ibicuy con un 16,36 % en 1999, que si bien, logra bajar hasta 6,62% en 2001/2002 comienza una escalada ascendente para ubicarse en torno en 17,87% en 2004/2005. En la misma línea, se encuentran Rosario del Tala, Gualeguay y Victoria, con elevados índices de repitencia, sobre todo en el periodo 2004/2005 y 2005/2006.

Gráfico N° 15



Fuente: Elaboración propia en base a información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos.

Más allá de situaciones particulares de algunos departamentos, a nivel provincial, presenta una dirección continua y ascendente en este indicador. Nos permite inferir que la expansión en el sistema fue acompañada por una tasa constante de abandono y una creciente y alarmante tasa de repitencia en los años en estudio.

Cuadro N°4

TASA REPITENCIA EGB3, ENTRE RÍOS 1999-2006							
DEPARTAMENTO	1999 - 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
LA PAZ	20,28	14	14,27	21,96	14,92	17,14	19,02
ISLAS DE I.	16,36	9,85	6,62	8,31	8,54	17,87	14,71
TALA	15,6	9,69	12,45	11,15	10,96	16,96	16,1
SAN SALVADOR	15	15,52	12,28	15,36	14,21	14	13,06
VILLAGUAY	14,86	8,42	7,47	5,48	7,88	15,01	11,46
FEDERACÍON	13,95	11,4	9,07	10,47	11,07	15,54	15,07
FEDERAL	12,13	11,17	9,75	7,24	12,01	14,85	10,57
PARANÁ	11,84	11,32	10,4	8,93	10,38	12,61	13,3
GUALEGUAY	11,74	15	15,78	12,63	15,47	17,56	16,85
GUALEGUAYCHÚ	11,66	9,51	8,69	7,89	9,48	12,14	13,83
CONCORDIA	11,61	9,59	8,56	8,88	10,86	13,63	14,69
COLÓN	11,36	9,52	7,76	7,08	11,05	12,3	11,27
VICTORIA	11,2	10,41	16,35	11,4	12,04	16,03	17,25
NOGOYA	10,72	10,4	9,8	7,94	11,18	12,52	12,85
DIAMANTE	10,19	11,26	7,95	8,39	10,34	13,24	12,45
URUGUAY	9,35	9,94	9,19	9,38	13,1	12,35	13,29
FELICIANO	6,8	7,13	10,76	7,18	6,48	6,71	8,46
TOTAL PROV.	12,28	10,82	10,17	9,22	11,11	13,65	14

Fuente: Elaboración propia en base a información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos.

En resumidas cuentas, si bien, hay una expansión en la cobertura educativa producto de la aplicación del EGB3, que efectivamente se puede comprobar a partir del aumento sostenido de la matrícula; en paralelo, se producen efectos no deseados como el aumento sostenido en las tasas de repitencia y abandono. Es decir, se logra ampliar la cobertura educativa y dar contención a una masa de población en edad escolar, invisible para el Estado. Sin embargo, este proceso de expansión se da a costa del espacio pedagógico propuesto por el EGB3 que termina repercutiendo negativamente en el sistema educativo entrerriano.

Por último, no queremos dejar de mencionar la postura del sindicalismo expresado en su organización más importante a nivel provincial, AGMER. Esta entidad mantuvo una posición de rechazo respecto de la implementación del EGB3. En medio de alta conflictividad, señalaron correctamente la improvisación y la falta de condiciones para su implementación, denunciaron que la capacitación docente era acotada, se realizaba sobre la marcha y con déficits en materia edilicia. Sin embargo, no lograron expresar un posicionamiento claro respecto de lo que significó el EGB3 en materia de intervención en los procesos de trabajo, como pretendía la ley Federal, y que podrían llevar a una descalificación mayor del docente y si lo reconoció, no se expresó clara y abiertamente. Tampoco desplegaron un critica seria a la intervención en el terreno del currículum y los conocimientos ofrecidos a los alumnos, es decir, la denuncia de la degradación curricular.

El periodo cierra con mucha conflictividad, retrasos de más de tres meses en los haberes docentes, pago en bonos y aguinaldos fraccionados que se tradujeron en extensas jornadas de lucha por parte de la docencia que incluyeron más de 40 días de huelga docente.[210] Con un Estado provincial en crisis de pagos, la oposición a la implantación de la ley federal por la docencia representada en AGMER culminaron en la renuncia en 2003 del presidente del CGE y el pedido de juicio político al gobernador por parte del sindicalismo.

5. Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos analizado el cambio de orientación en la política educativa a partir de la regionalización del sistema educativo a la vez que reconstruimos el proceso de ampliación en la cobertura educativa. En un contexto de crisis social como el que atravesó la provincia en aquel momento, expresado

[210]En https://www.lanacion.com.ar/cultura/mas-de-160000-chicos-sin-clases-en-entre-rios-nid495130/. 10 de mayo de 2003. Consultado el 5 de febrero 2022.

en la declaración de emergencia económica, recortes salariales, despidos, atrasos y pagos en bonos. Una crisis social cuyas dimensiones tienen su punto más álgido en el estallido social de 2001.

Este momento de caos nos permitió ver el correlato entre el cambio en la orientación en la política educativa en materia de inclusión y la situación de crisis. Por un lado, se buscó garantizar contención social, intervenir en el terreno de los conocimientos, destrezas y habilidades, comunes, aggiornados a los requerimientos del capital a escala regional. Por el otro, a partir de la difusión del EGB3, se amplía la obligatoriedad y con ello, la cobertura educativa de amplios sectores de la población, antes excluidos de la oferta educativa.

En primer lugar, la provincia había adscripto tempranamente a la política de regionalización y descentralización de la educación media iniciada a fines de los ochenta, con la “transformación curricular”. Esta intervención en el terreno de los conocimientos se propuso lograr igualdad de oportunidades y posibilidades, inculcó una identidad nacional como fuente de síntesis y superación de los conflictos sociales, incorporó la educación ciclada y el currículum por áreas como estrategia de intervención en el tejido social.

Bajo los principios de la psicogénesis y las áreas, la renovación curricular impulsada, introduce cambios en los contenidos y reformas en los procesos de aprendizaje, ajusta la oferta educativa a las particularidades de los alumnos y del entorno regional-local. La provincialización, viene a completar este proceso.

Más allá de las dilaciones en la operatividad de la “transformación curricular” en el Ciclo Básico de la educación Media, debemos señalar que está fue una experiencia previa para la posterior implementación del EGB3, en la provincia. Si se observa, la reforma se aplicó sobre un tejido de escuelas provinciales las “EPNM”, que tiende a captar la oferta marginal del sistema, ubicadas en pequeñas localidades rurales o en grandes centros urbanos.

En segundo lugar, sobre la base de una regionalización del sistema educativo consumada, se difunde, luego, la Educación General Básica y con ello se amplía la cobertura a diez años como estipulaba la Ley Federal. Esta innovación tecnología con potencial de igualación social, expresa un cambio de estrategia en materia de política educativa. Se proponen reorganizar los procesos de enseñanza con énfasis en la psicogénesis y de integración social con nuevas formas de vincular escuela y comunidad, responder, así, a déficits crónicos en el sistema en materia de abandono, repitencia y sobre-edad como expresan los indicadores, aquí ofrecidos.

Encontramos que la localización del EGB3 es direccionada hacia lugares que presentan mayor rezago educativo, ya sea por las condiciones propias de localizaciones de la población sobre el agro entrerriano, es decir, disperso, o a los márgenes de los centros urbanos, donde la presencia de oferta de nivel medio era inexistente. Como objetivo: incluir y contener a esta población.

Parcialmente, el EGB3 logra su cometido y amplía la cobertura educativa sobre población antes excluida de la oferta. Para que estas pretensiones fueran exitosas debieron cumplirse ciertos requisitos, no tenidos en cuenta por el personal político encargado de llevarlo adelante. Este proceso de expansión es realizado sobre la base de escuelas primarias rurales y urbanas, donde se podía, sin un diagnóstico previo, con escasos recursos y una infraestructura deficiente para albergar la educación intermedia. Generó sobreutilización de edificios escolares, atomización de espacios, y hacinamiento. Respecto a la nuclearización en el ámbito rural, fue realizada con la infraestructura edilicia existente. Ante el aislamiento geográfico y las distancias, la ausencia de transporte fue un obstáculo difícil de sortear por el personal político. En el caso de los alumnos a través de becas, en el de los docentes, como podían, en muchas ocasiones a dedo. Sin embargo, no podemos, ante la ausencia de evaluación oficiales, diagnosticar el impacto de estas políticas.

En consonancia con lo hasta aquí señalado, uno de los elementos centrales en el éxito del EGB3, es que para poder instrumentarse requiere de un medio ambiente especifico, aquí no logrado. En este sentido, el nuestro, es un aporte novedoso, pues este análisis, ha pasado desapercibido por la historiografía especializada. En el EGB, el espacio pedagógico ocupa un lugar fundamental, requiere de mobiliario especifico que permita movilidad en el alumno y superar formas de aprendizaje estático, bibliotecas, libros como soporte del aprendizaje activo. Resuelto a través de programas específicos, a cuentagotas, como en el caso del Plan social educativo, que entre otros materiales ofrecía cuadernillos de tareas alumno-docente como soporte a los aprendizajes, de efímera actuación en el ámbito rural de nuestra provincia, difícilmente pueda sostenerse en el tiempo.

Además, hay que señalar que una correcta adecuación de esta transferencia tecnológica presenta un desafío, no alcanzado. Es decir, no hay adaptación del modelo pedagógico al contexto donde se pretendía implementar. Desde la perspectiva de la psicogénesis y el aprender haciendo, el aprendizaje no depende tanto del espacio sino de cómo se adecua este a los requerimientos del modelo, un cambio de óptica pedagógica, para la cual los docentes no fueron preparados. Al menos, en el terreno prescriptivo, en el cual enfocamos nuestro trabajo, no se observan transformaciones sistemáticas en los procesos (tareas) de aprendizaje que aseguren ese pasaje de lo concreto a lo abstracto y por ende lograr las capacidades básicas requeridas para un pasaje exitoso por el secundario.

En síntesis, encontramos que la difusión del EGB logra cumplir con los objetivos propuestos de revertir los efectos crónicos en el sistema en cuanto a deserción y desgranamiento, en particular, en el pasaje entre el último año de primaria y los primeros años de la secundaria. Sin embargo, este proceso de ampliación educativa se realiza a costa de la búsqueda de la calidad educativa pretendida.

Como muestran los indicadores, en paralelo al aumento de la matrícula, se producen efectos no deseados como el incremento sostenido en los indicadores de repitencia y abandono.

En suma, estamos ante una transferencia tecnológica consumada, que no resulta de un análisis previo de la realidad concreta sobre la que tienen que operar. Encontramos un proceso trasplantado desde nación, sin estudios de factibilidad, que, en la mayoría de los casos, transcribe, en términos normativos, los designios del CFCyE en un territorio totalmente diferente como él entrerriano. La magnitud de esta transformación implicó por parte del Estado provincial diseñar su aplicación en tiempo breve y realizar ajustes en la realidad para hacerlo sustentable

Las implementaciones de estos cambios en un punto se pudieron sostener porque existieron consensos políticos básicos que atravesaron todo el arco político provincial, como puede constatarse en el proceso de reorganización y ampliación de la burocracia educativa. Proceso que comienza, en la provincia, con la recepción de las escuelas medias transferidas, en la gestión de Moine, que continua durante el bustismo con la aplicación del EGB1y 2, y, la experiencia piloto del EGB3, pero que se completa, luego, durante la gobernación de Sergio Montiel con la implementación a escala provincial del EGB3. Un proceso necesario para la posterior expansión de la obligatoriedad total en la secundaria. Tema que será objeto de nuestro análisis en el capítulo siguiente.

Capítulo IV

En la búsqueda del consentimiento perdido: La refundación de un modelo educativo bajo los principios nacionales y populares durante los gobiernos kirchneristas, en Entre Ríos. 2003-20015.

En los capítulos precedentes analizamos la provincialización del sistema educativo entrerriano. Una política estructural que registra dos momentos, aunque ambos caracterizados por la continuidad en el proceso provincializador. El primero, ocurrido durante los ´90, termina con las transformaciones iniciadas en la década del ´60 y transfiere a manos provinciales la educación media y terciaria no universitaria. Sobre esa base, se difunde, luego, la Educación General Básica y se expande la obligatoriedad escolar a 10 años. El segundo, que será tratado en este capítulo, entre 2003 y 2015, no revierte el proceso antes descripto y, con pretensiones de igualación social, generaliza la educación secundaria común. Sus defensores sostendrán que, vía inclusión educativa, se buscaría revertir efectos diferenciadores en el sistema y mitigar la desigualdad social.

En efecto, el cambio de gobierno a nivel nacional que significó la llegada al poder del kirchnerismo en 2003, impulsó, en breve tiempo, una serie de reformas a nivel educativo. Estos cambios buscaron reconciliar la política con la sociedad, post crisis del 2001 y garantizar la gobernabilidad puesta en jaque (Carril, Marrone y Tejera, 2008). Recuperar ese nexo, significó, focalizar esfuerzos en reconstruir un tejido social fracturado. En este cometido, la educación ocupó un lugar central para la nueva orientación política, funcionando como instrumento de cohesión y contención social. En el primero, con el propósito de moldear un ideal ciudadano con características específicas: identidad nacional y unidad cultural. En el segundo, con pretensiones de igualación social buscó contener a aquellos que se encontraban en los márgenes del modelo económico (Senén Gonzales, 2008:82). Estos objetivos quedaron plasmados en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006, transformándose en ejes centrales de la nueva

política educativa. Dos años más tarde, en 2008, la provincia adecuó su sistema educativo a las nuevas directrices emanadas desde nación con la sanción de la Ley de Educación Provincial N°9.890.[211] Sin embargo, las transformaciones impulsadas por la nueva política pusieron en evidencia cierta autonomía relativa de la provincia en materia de política educativa respecto de la nacional, en cuanto a la aplicación de programas de inclusión, cobertura educativa, presupuesto y capacitación docente e intervención en el currículum, que aquí nos proponemos analizar. Es decir, se trata de ver los efectos de la provincialización, a partir del estudio local, proceso que la Ley de Educación Nacional no revierte sino más bien profundiza.

Para buena parte de la historiografía especializada, al momento de la llegada del kirchnerismo al poder, el sistema educativo enfrentaba problemas no resueltos de larga data. A saber: desigualdad, inadecuada estructura laboral de docentes, rezago educativo. Ciertos problemas fueron interpretados como consecuencia directa de las transformaciones operada en los noventa, más concretamente, a partir de la Ley de Transferencias de 1991 y de la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE), en 1993, a saber: privatización, ajuste, desarticulación institucional, desespecialización, dificultad nacional en la validación de títulos, entre otros (Puiggros y otros, 2019; Feldfeber 2003, 2011; Dhualde, 2015; Terigi, 2016). Como hemos señalado en otro lugar, muchos de esos problemas requieren estudios específicos porque, por ejemplo, la privatización educativa no se verifica (De Luca, 2008, 2017; De Luca y Sartelli, 2019).

A nivel provincial, el diagnóstico compartido tanto por especialistas como por la docencia nucleada en gran parte del sindicalismo entrerriano, identifica la crisis educativa provincial previa a la reforma del 2008, como producto de la aplicación de políticas neoliberales durante la década del ´90, en particular como resultado

[211]Sancionada el 23 de diciembre de 2008.

de la aplicación de la Ley Federal (AGMER, Presencia,2003). Además, señalan como otro factor determinante en la crisis, el desfinanciamiento educativo producto de la transferencia, sin recursos, de la educación media y terciaria nacional a manos provinciales. Desde estas perspectivas, el cuadro se completaba con la sanción de la Ley de Educación provincial 9.330, en 2001, que profundizaría lo planteado por la Ley Federal en cuanto a organización y estructura del sistema. Algunos autores encuentran efectos negativos y positivos en este proceso de transformación legislativa (Rosa, Sforza y Waigandt,2004).

Este diagnóstico acerca de la década del 90´, ampliamente difundido tanto a nivel provincial como nacional por intelectuales y el sindicalismo del arco progresista, encuentra su sustento en los lineamientos de una teoría más general esbozada a escala mundial que tiene entre sus máximos exponentes en la pedagogía crítica de John Dewey y Paulo Freire, entre otros. Bajo estos pilares, el neoliberalismo, alentaría un proceso por el cual se recrea un contexto en el que la educación se reduce al logro de habilidades y especializaciones acorde a las necesidades del mundo empresarial (chomski) en desmedro de un conocimiento socialmente significativo y relevante que otorgue poder para el desarrollo social de los ciudadanos y los valores necesarios para la vida en las sociedades democráticas (Riquelme, Herger & Sassera, 2018). En este balance, la Ley de Educación Nacional (LEN) aparece como un momento bisagra en la crisis del sistema, en cuanto a: ampliación de la obligatoriedad e inclusión educativa (Terigi, 2016) y en el sostenimiento de los valores democráticos puestos en jaque y la lucha por la igualdad social. Está claro, entonces, que buena parte de la bibliografía encuentra un momento de ruptura en la LEN a diferencia de lo normado en los años ’90.

Esta tesis, por su parte, busca correrse de estos designios. En este caso, explicar la evolución del sistema educativo a partir de la aplicación de políticas neoliberales o estatistas, dependiendo de uno u otro gobierno. Nuestra hipótesis,

en cambio, sostiene que las transformaciones operadas durante los ´90 forman parte de un mismo proceso. El primero, a partir de la transferencia de los servicios educativos medios y terciarios a manos provinciales, traslada, en un contexto de grave crisis social, la potestad de gobierno de la educación a las provincias, con ello, buscaba dotar de mayor capacidad de intervención a los gobiernos locales y adecuar el sistema educativo a las posibilidades económicas y sociales regionales. El segundo, con pretensiones de igualación social, prometió achicar la brecha de acceso al sistema educativo, incorporó la educación ciclada, el EGB3 y los contenidos básicos comunes. A la vez que amplió la cobertura espacial de la oferta educativa sobre zonas rurales y urbanas de la provincia donde su presencia era escaza o inexistente y expandió la obligatoriedad a diez años. La reforma educativa provincial impulsada a partir del 2008 con la sanción de la Ley de Educación N° 9890, en consonancia con los designios de la LEN, viene a completar este proceso. Dada a crisis estructural de la sociedad argentina, la igualación social en realidad encubre procesos de contención social. En uno y otro momento, el fundamento ideológico puede variar, pero forma parte de un mismo fenómeno real.

En efecto, la política educativa implementada a partir de 2003 revela un cambio táctico en materia educativa respectó de lo tratado en los capítulos precedentes. En un contexto de agudización de las contradicciones de régimen expresado en crisis económico-sociales cuyo punto más elevado se manifestó en 2001 con el llamado Argentinazo, pero con replicas en 2008, la nueva política adecua su estrategia a este nuevo escenario caracterizado por mayor desigualdad y pauperización de la población, principalmente, producto de las transformaciones en la estructura productiva, la concentración y centralización del capital y la consolidación de una población sobrante para las necesidades de valorización del capital. Ese proceso refuerza las estrategias de inclusión y contención social sobre el sistema educativo.

En efecto, bajo el manto de la “Inclusión” se ofrece un dispositivo escolar de contención social, se extiende la obligatoriedad escolar y se dosifica en el currículum principios nacionales y populares que actúan como cobertura ideológica de la reforma.[212] La reorganización del contenido, realizada en forma deliberada y transmitida como hecho natural termina cimentando una forma de pensamiento único que socaba el pensamiento crítico. Aquello que la letra misma la LEN viene a construir. Como señalamos antes, la educación- pero en particular- las ciencias sociales y en historia- asumirán, en la nueva orientación, una importancia nodal en la reconstrucción de esos lazos sociales resquebrajados cuyo punto elevado fue el 2001.

En este correlato, uno y otros constituyen los pilares de dicha política. En los capítulos precedentes analizamos la expansión del nivel medio a partir de la aplicación del EGB3. Mostramos cómo este proceso sedimenta una base material sobre la cual se completa, luego, la terminalidad del nivel. En el primer acápite de este capítulo analizaremos esa política de ampliación de la cobertura educativa en la provincia y el diseño de una estrategia para alcanzar estos fines, mediante la aplicación de planes y programas destinados a contener y facilitar el pasaje por el secundario, a la vez que se mejoran, compulsivamente, los indicadores de eficiencia interna del sistema y, en teoría, reducir la brecha educativa. El objetivo de esta parte de nuestro desarrollo argumental no es evaluar el impacto de esas políticas, sino su lógica y direccionalidad. En el segundo, focalizaremos nuestro análisis en la intervención sobre el currículum, una descalificación del contenido operada vía núcleos de aprendizaje prioritarios, primero que, luego, serán la base de los diseños provinciales. Esta

[212]Tal como reza en el documento “Plan Educativo Provincial 2007-2011”, en CGE. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2007 – 2011. “Educación de calidad para todos y todas”. Retomado luego, en “Plan Educativo Provincial 2011- 2015 en CGE. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2011 – 2015. Res CGE. N°0220 del 01/02/2012.

reorganización del contenido se constituye en el pedestal sobre la cual se monta un relato histórico “Único” capaz de moldear una vía de desarrollo posible dentro de los parámetros democráticos, cuya predica es glorificada una y otra vez en símbolos, actos escolares y recuperado en los manuales para ser trabajar en las aulas.

En cuanto a la metodología utilizada para la elaboración de este capítulo, se desarrolló un profundo trabajo de recolección de documentos y material legal de la provincia, así como la revisión de diarios provinciales y locales junto a material estadístico centralmente. A este trabajo se sumaron una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a actores relevantes de la política educativa provincial de los últimos años, tanto a nivel sindical como de la gestión gubernamental.

1.1 Entre Ríos, entre la persistencia de las desigualdades y la expansión de la obligatoriedad educativa, 2003-2008

Al momento del arribo al poder de la nueva orientación política inaugurada en 2003, marcada, en la provincia, por el retorno del bustismo a la primera magistratura - en este, su tercer mandato- y a nivel nacional por el kirchnerismo, la provincia atravesaba una de las peores crisis políticas, económicas y sociales que ponían de manifiesto la profunda desigualdad social imperante. Al 2001, el 18% de su población presentaba necesidades básicas insatisfechas, esta disparidad se expresaba de distinta manera al interior de la provincia: en Paraná, por ejemplo, este indicador arrojaba un 12% mientras que departamentos Federal y Feliciano este indicador superaba el 30% y en Islas alcanzaba casi el 40%. Concordia, por su parte, hacia el 2002 era la ciudad con mayor población viviendo bajo la línea de indigencia y la segunda en proporción de pobreza solo superada por Formosa (Mezzadra, 2003). A diferencia de otros momentos históricos, a principios de siglo XXI comienza a manifestarse de manera más crónica y aguda.

A nivel educativo, si bien, como analizáramos en el capítulo 3 de esta tesis, la implementación del EGB había logrado incrementar la cobertura educativa, lo cierto es que, luego del 2004, se produce un amesetamiento en el crecimiento de la matrícula del tercer ciclo, en torno a los 67.000 alumnos, fenómeno que convive con una tasa de abandono cercana al 10% y un índice de repitencia del 15%. Si bien los datos generales son de por sí alarmantes recrudecen si centramos el análisis por departamentos, por ejemplo: Islas, en el periodo 2004/2005, presentaba cifras cercanas al 18% de repitencia, mientras, La Paz y Victoria, entre 2005/2006, alcanzaban cifras de un 19% y 17,7% respectivamente. Una conclusión puede extraerse sobre la base de estos indicadores de eficiencia interna del sistema: la repitencia y el abandono se mantienen con niveles superior al inicio de la implantación del EGB3.

Estos niveles de desigualdad social y educativa fueron vistos por la dirigencia como un problema de primer orden en la agenda, más aún, si como señalamos al principio se buscaba reconstruir un tejido social fracturado y contener la conflictividad social.

En efecto, como deja de manifiesto el presidente Kirchner en su discurso inaugural frente a la asamblea legislativa, en 2003:

> "(…) Hay que reconciliar a la política, las instituciones y el gobierno con la sociedad (…) Es el estado el que debe actuar como gran reparador de las desigualdades sociales en un trabajo permanente de inclusión y creando oportunidades a partir del fortalecimiento de la posibilidad de acceso a la educación(…) Profundizar la contención social a familias en riesgo garantizando subsidios al desempleo y asistencia alimentaria consolidando una verdadera red federal de políticas sociales integrales para quienes se encuentran por debajo de la línea de pobreza puedan acceder a educación (…) No hay mayor cohesión y desarrollo humano que promueva la inclusión que el

> aseguramiento de las condiciones para el acceso a la educación. Formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser nación (…)[213]

En la misma línea, se expresa el Gobernador Busti, en 2003:

> "(…) El Justicialismo, desde el Gobierno y desde estas bancas, está dispuesto a hacer lo necesario para volver a poner a Entre Ríos en la senda de la superación permanente, de la justicia social y de la esperanza (…) promoveremos la capacitación y el hábito de la lectura y la inclusión de los que están fuera de la escuela a la educación. La educación es un derecho al que tienen que acceder todos, cualquiera sea su condición social; en este siglo, educación es sinónimo de justicia social."[214]

Como vemos, ambos mandatarios tienen en mente la crisis social que atravesaba el país y la provincia por aquellos años. En términos educativos, la búsqueda de una mayor igualdad, es uno de los principales objetivos de la nueva política educativa nacional a partir de 2003, al menos en su dimensión normativa. En el discurso educativo remarcaron, el derecho social a la educación y la inclusión educativa de la población, especialmente en secundaria en tanto nivel obligatorio, como uno de sus principales objetivos a lograr (Gorostiaga 2012:148).

[213]Discurso inaugural de Néstor Kirchner el 25 de mayo de 2003, frente a la Asamblea Legislativa en el Congreso de la Nación.

[214]Mensaje del Gobernador Jorge P. Busti el 11 de diciembre de 2003, frente a la Asamblea Legislativa de la provincia de Entre Ríos.

En efecto, la sanción de la LEN en 2006 -como normativa máxima que guía tanto las políticas del gobierno nacional como las de los gobiernos provinciales- es planteada como un parteaguas respecto a las anteriores reformas educativas. Con este cometido, la política educativa nacional proclama como una meta central el avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades y de resultados, se reconocía una fuerte segmentación del sistema y se vinculan explícitamente los cambios a la posibilidad de hacer efectiva la terminalidad educativa en el nivel secundario con medidas que rompieran con la reproducción de circuitos diferenciados de escolarización y exclusión (Kessler 2002; Gorostiaga, Acedo y Senén González 2004).

Con estos objetivos, durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se elaboraron un conjunto de leyes que dieron sustento normativo para instrumentar, luego, las reformas provinciales en los sistemas educativos. Entre 2003 y 2006, se sancionó la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase N°25.864 (2003), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la ya citada Ley de Educación Nacional (LEN). Además, la LEN creó el Consejo Federal de Educación (CEF) que reemplazó al Consejo Federal de Cultura y Educación de los 90´, como organismo destinado a la concertación y coordinación de la política educativa nacional. Un intento de asegurar unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Esta búsqueda de mayor centralidad en las decisiones pone en evidencia la autonomía relativa de las provincias para definir políticas educativas respecto de las decisiones nacionales. Pero, por otra parte, esto no quiere decir que hayan tenido correlatos claros en materia de intervenciones efectivas (Feldfeber, Gluz, 2011, p.345).

En síntesis, se abre un periodo a partir del cual el Estado busca tener un rol más intervencionista en materia educativa, en particular, recuperando la centralidad en manos del CEF y en la definición de políticas para el sector. Sobre todo, si lo

que se busca es reforzar la integración social y el sentido de nacionalidad (Novick de Senén González 2008).

Al poco tiempo de asumir la presidencia Cristina Fernández, en un contexto de precios elevados de las “commodities”, se desata, en 2008, la crisis financiera a nivel mundial, más grave desde la gran depresión de 1929. Una crisis que se inició en los Estados Unidos, con el estallido de la burbuja inmobiliaria, pero que se extendió al resto del mundo. En nuestro país, se expresó en un aumento de la conflictividad social, que llego a su punto más álgido en 2008, cuando el gobierno intentó imponer retenciones móviles a la renta extraordinaria del sector sojero. Desatando uno de los conflictos con las patronales rurales más grave desde el 2001, y que marcaría un punto de inflexión en política argentina y, en particular, al kirchnerismo por los próximos años[215].

En su gestión de gobierno, se observa un reforzamiento de las políticas en materia de inclusión educativa, sobre todo aquellas dirigidas hacia los sectores excluidos del sistema y con la perspectiva de cumplir las metas de obligatoriedad escolar establecida en la LEN. En esta línea, se inscriben, a partir de 2009, la AUH y las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación para la escuela secundaria obligatoria y el desarrollo de un esquema de inclusión digital a través del programa “Conectar-Igualdad”. (Feldfeber, Gluz, 2011, p.352).

En el discurso oficial, se trata de revertir los efectos expulsores de la escuela secundaria tradicional, elaborar propuestas educativas más flexibles acorde a las nuevas inquietudes de los adolescentes, lograr retener y recuperar a los que abandonaron.

[215]En https://www.perfil.com/noticias/politica/la-125-el-conflicto-mas-fuerte-que-hizo-tuvo-cristina-kirchner-en-8-anos-de-gobierno.phtml. Consultado el 21 de mayo 2023.

Con este cometido, se propusieron reorganizar la escuela secundaria desde la organización institucional hasta los contenidos ofrecidos[216]. A mediados de 2009, el CEF, aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria[217] en cuyas metas fija, a nivel nacional, extender la cobertura educativa, mejorar las trayectorias escolares y disminuir tasas de repitencia, abandono y sobreedad, y promover, de esa manera, la finalización del secundario. En este sentido, el CFE, impulso una serie de planes y propuestas educativas destinas a fortalecer los aprendizajes, sostener trayectorias y lograr terminalidad educativa, entre ellas podemos mencionar: Los Planes Mejora Institucional[218], un programa de ayuda financiera a las escuelas que incluye reformas de las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas e institucionales como por ejemplo destinar horas a tutorías y acompañamiento al estudio. Otra de las propuestas son las llamadas "Socio educativas", que incluyen medidas destinadas a garantizar el ingreso, permeancia y egreso de alumnos/as en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Entre ellas se cuentan el otorgamiento de becas, material didáctico, libros y movilidad estudiantil. Así, las políticas compensatorias previstas por la Ley Federal, comienzan a denominarse "socioeducativas", con la pretensión de rescatar un abordaje social y pedagógico integral ante las desigualdades en las condiciones de aprendizaje de la población, pero manteniendo un diseño focalizado en las escuelas más vulnerables.

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), es probablemente uno de los planes más ambiciosos en cuanto a metas de terminalidad educativa, puesto en marcha en 2008, destinado a aquella fracción de la población (jóvenes y adultos) a quien la escuela tradicional no logro contener. Instrumentado bajo la modalidad presencia, semipresencial y a

[216]CFE. (2009). Res.84.

[217]CFEE. (2009). Res.79.

[218]CFEE. (2009). Res.88.

distancia, puede ser implementado en escuelas secundarias comunes y técnicas, pero también en sindicatos, partidos políticos y entre otras organizaciones de la sociedad civil. Esta modalidad comporta una de las formas más acabadas de flexibilización del formato escolar tradicional.

A nivel provincial, la sanción de la Ley de Educación Provincial 9890 del 2008, se inscribe en este proceso, que como venimos desarrollando hasta aquí, busca sostener e incluir población fuera del sistema a la vez que contener la conflictividad dentro de cierto margen democrático. En el siguiente acápite daremos tratamiento a ese proceso de reforma educativa provincial y diseño de una estrategia de inclusión y contención social que desplego el personal kirchnerista, en la provincia.

1.2 La reforma educativa en Entre Ríos. 2008

Efectivamente, luego de casi un año de debate en la legislatura provincial y, a solo, siete años de haber reformulado por última vez el sistema educativo provincial, se sancionó, el 22 de diciembre de 2008, una nueva ley de Educación provincial[219]. En el diagnóstico, la reforma educativa se proponía superar la fragmentación operada en el sistema post implementación de la ley federal y buscaría lograr igualación social a partir de cumplir las metas de obligatoriedad educativa plasmadas en la LEN. Este proceso se despliega en un contexto provincial de altos niveles de desigualdad, en particular, en la educación

[219]Además, del debate en la legislatura, el proceso de consulta del ante proyecto de Ley incluyó instancias de participación y retroalimentación con docente a través de Jornadas, instituciones educativas, académicas y de la sociedad civil, la Mesa de la Educación y organizaciones no gubernamentales. Sin embargo, las instancias fueron realizadas sobre un documento base, con preguntas cerradas y direccionadas de ante mano, como señalo el diputado provincial Benedetti. En *Diario de Sesiones* Reunión N° 13, 22 de diciembre de 2008. Honorable Cámara de Diputados provincia de Entre Ríos. Pág. 880 (en adelante DSHCD 2008).

secundaria, donde se manifestaban altos índices de repitencia, abandono, y de distintas problemáticas sociales (Kummer, 2012, p.5).

Sin embargo, más allá de los debates en comisión y las consultas a distintos sectores de la sociedad, emprender una empresa de tal envergadura con el objetivo de cumplir estas metas, en tan corto tiempo, no se observa una evaluación suficientemente rigurosa de la realidad del sistema educativo entrerriano sobre la que va a operar, ni de los supuestos efectos fragmentadores del EGB3- entendiendo este nivel como una unidad pedagógica obligatoria- que justifique una reforma del sistema, como en su momento señalaron Rosa, Sforza y Waigandt (2004). Lo cierto es que, la sanción de esta ley, se realizó en tiempo record, sin contar con el apoyo de la oposición en ambas cámaras legislativas. Además, esta reforma se realizó a dos años de la sanción de la LEN, cuando ésta misma dio un plazo de cinco años para adecuar el sistema.

En efecto, la nueva ley es presentada como disruptiva de su antecesora, Ley 9.330 del 2001. Pero en términos concretos es una reforma que no revierte los cambios impresos por la Ley Federal. Mantiene la educación ciclada previa propuesta por la Educación General Básica, reorganiza la estructura en cuatro niveles, inicial de dos años de duración, primaria de seis años, organizada en dos ciclos; una secundaria de seis años, dividida en dos ciclos, (Ciclo Básico Común y Ciclo Orientado) con ocho modalidades[220]; y, un Nivel Superior. Respecto al 7mo año, a diferencia de otras provincias donde el EGB3 no había logrado el nivel de expansión que tuvo aquí, fue mucho más fácil de revertir y optaron por mantenerlo en el nivel primario, mientras, en Entre Ríos, se optó por dejarlo dentro de la estructura ciclada dentro del nivel medio. Como señalamos más

[220]Las ocho (8) modalidades del sistema educativo entrerriano son: Educación Técnico Profesional; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Artística; Educación Rural y de Islas, Educación Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

arriba, al momento de la reforma no se contaba con evaluaciones rigurosas de los efectos del EGB3. Esta decisión parecería responder más a fines administrativos que a una decisión sustentada en argumentos pedagógicos consistentes.

Esta reorganización a nivel administrativo, va en concordancia con uno de los ejes centrales que recorre el documento, las metas de expansión de la terminalidad educativa al nivel secundario. En efecto, con este cometido, la ley contempla la creación de formas de organización institucional y curriculares, "flexibles e innovadoras"[221]centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buscaría ofrecer propuestas más atractivas para los adolescentes y, de esta manera, mejorar los indicadores de eficiencia interna del sistema. En este sentido, se trataría de apuntalar la obligatoriedad mediante formatos educativos más flexibles, "presenciales, semi-presenciales o a distancia",[222] ampliando el espectro de población a capturar y que, luego, abriría, la posibilidad a la aplicación de programas nacionales de terminalidad, como los fines. En la misma línea, se habilitaría como agentes educativos las confesiones religiosas reconocidas, los municipios y las organizaciones sociales y cooperativas.[223]

Una reorganización de los formatos escolares y del currículum que va en armonía con la política de incluir sectores excluidos de la oferta educativa tradicional. Sin embargo, estas propuestas innovadoras a nivel nacional y provincial, no parecen ir acompañadas con reformas estructurales en los sistemas educativos, aumentando la brecha entre provincias o regiones más avanzadas y otras más rezagadas, habilitando la intervención a nivel del gobierno nacional para mitigar esas diferentes capacidades tributarias que imprimirían diferencias materiales en la oferta educativa, por ejemplo, FONID (Morduchowicz,2019 p.14). Poniendo en

[221]Provincia de Entre Ríos. Ley N° 9.890. Art. 37°. Paraná, 22 de diciembre de 2008.

[222]Ibídem, Ley. N° 9.890. Art. 17° Paraná, 22 de diciembre de 2008.

[223]Ibídem, Ley. N° 9.890. Art. 4° Paraná, 22 de diciembre de 2008.

evidencia cierta autonomía relativa de los gobiernos provinciales en cuanto a su capacidad de direccionamiento en políticas educativas.

En efecto, uno de los problemas crónicos que acarrea el sistema educativo provincial, desde la provincialización, es el sostenimiento del sistema educativo que, como dice la letra de la ley, en solo dos artículos, el presupuesto educativo se compone de "el veintiocho por ciento (28%) como mínimo, de las rentas generales disponibles de la provincia, según lo estipulado en el artículo Nº 268 de la Constitución Provincial, más los provenientes de la Ley Nacional de Financiamiento Educativo Nº 26.075".[224] Si bien, el tratamiento del presupuesto educativo escapa a los objetivos planteados en este capítulo, a los efectos de nutrir el análisis sobre la estrategia de inclusión y expansión educativa del sistema desplegada en la reforma, creemos pertinente señalar algunos falencias. En primer lugar, como afirmaba en su momento la diputada D´Angelo, que integraba el espacio de la Concertación, el déficit crónico en el presupuesto impedía se garantice el derecho a la educación, pues no está garantizada la infraestructura escolar, ni los salarios, ni recursos para la capacitación docente y programas de contención e inclusión.[225]

En la misma línea, se manifestaba en prensa, el secretario general de AGMER, Sergio Elizar, quien demandaba un presupuesto educativo para el ciclo lectivo 2009 acorde a las demandas del sistema. Refiere que "la propuesta que el gobierno presento a la Legislatura, en términos generales, prácticamente no va a poder dar cuenta de la inversión para resolver la crisis educativa."[226] Además, uno de los reclamos sostenida por la dirigencia gremial eran las mejoras salariales. Un conflicto que se mantuvo abierto durante todo el 2008.

---

[224] Ibídem, Ley. N° 9.890. Art. 170° Paraná, 22 de diciembre de 2008.

[225]Intervención de la Diputada D´Angelo en HCD 2008. Diario de sesiones N° 129. Reunión N°13. Paraná 22 de diciembre. Pág. 882.

[226]Diario La Calle. Publicación del 27 de noviembre de 2008, Concepción del Uruguay. Pág.2.

Además, un resabió de la provincialización y no revertido por la LEN, es el sostenimiento a la educación privada que, como queda de manifestó en la letra de la norma, la provincia se compromete a realizar las transferencias presupuestarias y financieras destinadas a los salarios docentes y costos de funcionamiento de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por el Consejo General de Educación[227]. En consonancia con lo desarrollado hasta aquí, esconde las limitaciones del estado provincial de expandir la oferta educativa, resuelto, por el personal político, a través del subsidio a la oferta privada. Abonando la hipótesis sostenida por Romina De Luca (2017), acerca de la tendencia a la estatización de la educación, en particular en el periodo Kirchnerista (De Luca 2017, p. 290).

En síntesis, la ley contiene párrafos muy ambiciosos referidos a garantizar el secundario obligatorio, a revertir los efectos de la deserción escolar y distintos problemas sociales alarmantes, pero estos anhelos no se condecirían materialmente con la necesidad de expansión del sistema para cumplir dichos objetivos.

En efectivamente, la expansión de la obligatoriedad es montada sobre un proceso de expansión previo, que fue la difusión del EGB3. En función de responder a los objetivos planteados en esta tesis, no nos ocuparemos de la expansión del sistema educativo a partir de la ley 26.206 y su homónimo provincial 9.890, entendemos que las bases materiales para su difusión ya habían sido realizadas. En los siguientes apartados nos focalizaremos en la estrategia de contención, en particular, aquella que tiene que ver con la recuperación de la hegemonía y en ello la intervención a nivel del contenido y el currículum, ocupa un lugar central. Quedará para una próxima investigación

[227]Provincia de Entre Ríos. Ley. N° 9.890. Art. 105° Op.cit., Pág. 40.

analizar los efectos de la aplicación de una estrategia que busca incluir y contener población en el sistema. Como dijimos, nos centraremos en el análisis curricular de dicha estrategia.

2. En la búsqueda del consentimiento: Hegemonía y currículum en la reforma educativa provincial, 2008-2015

El estallido social de 2001 puede leerse como una crisis, cuya magnitud puso de manifiesto el agotamiento de las bases materiales e ideológicas que sustentaban el estatus quo y que produjo la ruptura del orden político-democrático. En un periodo de 11 días, nuestro país, tuvo cinco presidentes.[228] Es decir, un momento que expuso la gravedad de la crisis de hegemonía, y requirió del personal kirchnerista, como proyecto político enarbolado en el gobierno a partir del 2003, para cerrarlo. Lo hizo a partir de desplegar políticas que le permitan recuperar y mantener ese consentimiento perdido, entre 2001 y 2008.[229] Consentimiento que fue de la mano de la generación de consensos pero también de la represión a menudo desplegada en clave paraestatal.

En este sentido, la reforma educativa y curricular en Entre Ríos, forma parte de esa estrategia en materia educativa diseñada a nivel nacional de restauración vía

[228]A 20 años del estallido del 19 y 20 de diciembre. Crisis del 2001 en Argentina: los 5 presidentes que hubo en 11 días, en prensa. Consultado el 7/4/2023 en https://www.pagina12.com.ar/389232-crisis-del-2001-en-argentina-los-5-presidentes-que-hubo-en-1.

[229]En suelo entrerriano, tuvo expresión, durante 2008, una disputa con sectores del ruralismo argentino que puso en vilo a gran parte de la sociedad y que expreso, en alguna medida, la ruptura o crisis en el consenso y la necesidad por parte gobierno nacional y provincial ese control. Una adaptación del concepto de hegemonía en la teoría gramsciana para el caso argentino puede consultarse el trabajo de Eduardo Sartelli, Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica, historia, en Razón y Revolución Nº2, primavera de 1996, reedición electrónica pág. 6-56.

el consenso. Organizada en función de la cohesión social y el consenso pasivo, apunta a una transformación cultural que garantice la perdurabilidad de un modelo político hegemónico bajo los principios y valores nacionales y populares, entre 2008 y 20015.[230]

Recuperar el concepto de hegemonía desde la perspectiva gramsciana, nos permite distinguir los procesos ideológicos de reproducción social. Para Gramsci, siguiendo a Buci Glusckmann (1972), los sistemas educativos son uno de los factores de hegemonía de una clase social, pues la supremacía de una clase o grupo social no es solo es de dominación, sino-como hegemonía-dirección intelectual y moral. Para imponerla no basta la coerción-de los aparatos represivos del estado- sino que es preciso el consenso o consentimiento de los grupos subordinados (Prieto, 1991).

Siguiendo a Steimberg (2020), la conceptualización gramsciana extiende la lucha de clases, incorporando al Estado. Así, la ampliación de las relaciones políticas lleva consigo la del Estado, y la capacidad de dirección de una clase o fracción, al unificar al todo social detrás de la ideología que la expresa, se condensa materialmente en el Estado. Por lo tanto, el Estado pasa a consagrar la capacidad de dirección ideológica de esa clase o grupo social al condensar materialmente su hegemonía, Su contenido pasa a depender de la lucha de clases y a la resistencia que sean capaces de levantar los grupos subordinados.

De ahí que, de cara al sistema educativo, recuperar la noción de hegemonía nos permita mostrar la dirección de la reforma educativa, en particular la llevada adelante en provincia en 2008 y su materialización institucional en contenidos, planes de estudio y formas de enseñanza, disciplina escolar y materiales de estudio como manuales (Steimberg, 2020 p.10). Captar, la transmisión de los

[230]Plan Educativo Provincial 2007-2011. “Educación de calidad para todos y todas”. Retomado luego, en “Plan Educativo Provincial 2011-2015 en CGE. Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2007-2011. Res CGE. N°0220 del 01/02/2012.

principios y valores -nacionales y populares- propios de un partido o grupo social que busca transformarlos en homogéneos a toda la sociedad en pos lograr el consenso pasivo.

En el siguiente apartado nos proponemos examinar esa transmisión de los principios y valores “nacionales y populares”, pues, consideramos que estos se constituyen en parámetros conceptuales de materias contenidas en los diseños curriculares. Entendiendo que los diseños componen el nivel de prescripción más general del currículum, fijan contenidos que luego sufren distintas alteraciones en la apropiación que de éstos hace la industria del manual y los docentes, nos proponemos estudiar aquí el primer eslabón en la cadena educativa. En este sentido, nos focalizaremos en los diseños curriculares provinciales para el nivel medio y, en particular, con la utilización que en estos se hace de la Historia como disciplina formativa y en cómo se modela un determinado relato histórico en consonancia con los designios del proyecto político kirchnerista.

2.1 El currículum como vehículo de la ideología oficial en la reforma educativa Provincial, 2008-2015

Como señaláramos al principio de este acápite, la crisis social y económica abierta en 2001, produjo una profunda crisis de gobernabilidad, que puso en jaque esa identidad nacional común que liga democracia burguesa y clase obrera, y que recién comienza a ser encausada por el personal político, luego del 2003. En este intento por reconciliar la sociedad con la política, la escuela aparece como instrumento responsable de esa cohesión social, el currículum, el vehículo de inoculación de unos principios y valores que permitan la recuperación del consentimiento perdido. Con tal propósito, se observa la instrumentación de dos trasformaciones claves a nivel curricular, por un lado, la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en la esfera del Consejo Federal de Cultura y Educación y luego, en segundo término, las reformas curriculares a

nivel de las provincias, en Entre Ríos a partir de la llamada “Resignificación de la Educación Secundaria”, en 2008.

El primero, elabora a partir de 2004, un conjunto de contenidos mínimos y comunes considerados aprendizajes prioritarios a desarrollar, a nivel de las distintas jurisdicciones, en tanto meta de igualación educativa a escala nacional para las distintas áreas del currículo en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.[231]

El segundo, en consonancia con Nación, comienza, entre 2008 y 2011, con la reforma curricular. Proceso denominado en la provincia Resignificación de la Escuela Secundaria. Una reforma del currículum que propuso superar la educación tradicional y “erradicar las rutinas memorísticas y acumulativas” en el aprendizaje.[232] Esta reforma abarcó cuatro dimensiones: el sociopolítico, la dimensión epistemológica-disciplinar, las relaciones pedagógico-didácticas y la evaluación. Si bien, estos aspectos están presentes en los diseños, nosotros, a los fines que establecimos en esta tesis, nos focalizáremos en el sujeto político y en el campo curricular-disciplinar que estos proponen, esto es: la función del sujeto a formar y la visión de la sociedad que instalan. Como señalan los propios documentos de la resignificación, ante el estallido de las representaciones vigentes en 2001 y 2008, los pliegues dados en las instituciones respecto a la conflictividad social, como entidad transmisora de saberes culturales con validez social, la escuela, cobraba importancia en la reconstrucción y consolidación ciudadana dentro de los marcos democráticos.[233]

[231]CFE. MECYT (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico educación secundaria. Y Resolución CFCyE 214, del 27 de abril de 2004, Anexo, Buenos Aires pág. 5.

[232]CGE. (septiembre 2008): Documento N° 2 Curricular- Epistemológico. Re significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

[233]CGE. (septiembre 2008): Documento N° 2 Curricular- Epistemológico. Re significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

2.2. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: una unificación curricular a escala de las provincias, 2004-2011

El 27 de noviembre 2003 los Ministros de Educación todas las provincias, de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación, acordaron en la esfera del CFCyE, el documento "Educación en la Democracia: Balance y Perspectiva". En él, realizan un diagnóstico del sistema educativo nacional. Encuentran un hilo conductor en la evolución del sistema desde la vuelta a la democracia, señalan los acuerdos logrados en el Congreso Educativo de 1984, la transferencia de la educación secundaria y terciaria a las provincias y la sanción de la Ley Federal, como hitos en la meta para alcanzar un sistema educativo integrado. Destacaron la expansión en la obligatoriedad a diez años y la creación de los Contenidos Básicos Comunes como un intento de unificación del sistema a nivel de las distintas jurisdicciones.[234]

Sin embargo, en este balance, también señalaban la profunda crisis social y económica que atravesaba el país desde el 2001 y, uno de sus correlatos: la desigualdad educativa. Veían en la educación un instrumento de inclusión social, una vía al desarrollo y un espacio para consolidar la identidad nacional.[235] En pos de esos objetivos se propusieron priorizar unos aprendizajes, en particular para los sectores de la población más empobrecidos, reducir desigualdades y recuperar centralidad de los aprendizajes. Además, buscaban reafirmar los valores de la "solidaridad, el respeto a las personas y las instituciones, la paz y la justicia social".[236] Como dijimos, en momentos donde el país atravesaba una de sus peores crisis, la escuela fue vista como la punta de lanza en los objetivos de contención social.

[234]Documento "Educación en la Democracia – Balance y perspectivas" aprobado por todos los Ministros en la asamblea del Consejo Federal del día 27 de noviembre de 2003.

[235]Ibídem, p 3.

[236]Ibídem, p 4.

En efecto, bajo este diagnóstico al que caracterizaron como de alta fragmentación, heterogeneidad y rezago educativo coincidieron en que afectaba, en particular, a los sectores de la población más empobrecidos.[237]En el seno del Ministerio de Educación Nacional, a cargo de Daniel Filmus, junto con el CFCyE se inicia, en 2004, un proceso de discusión, acuerdo y definición de lo que denominarían posteriormente "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios", mejor conocidos como NAPS, elaborados por "representantes políticos y técnicos" de las provincias y del ministerio nacional, tal como se reconoce en dichos documentos.

Se trata de un intento por organizar una serie contenidos mínimos que deberían aprender niños y adolescentes; para asegurarse así la adquisición de un conjunto de saberes, capacidades y competencias básicas. De esta manera, se pretendía uniformar un currículum común y homogéneo (pero mínimo) a escala nacional, adecuado a las demandas y necesidades locales y regionales. Se suponía que esa traslación permitiría cumplir los objetivos de achicar la brecha de desigualdad social e incluir.

Al igual que los CBC, los contenidos determinados por los NAPS tienen carácter prescriptivo, deben incorporarse al diseño curricular elaborado por cada provincia. La diferencia reside en que los NAPS se secuencian por año, a diferencia de los CBC que se establecían por Nivel o Ciclo. Si bien, la normativa aclara que "la secuenciación anual pretende orientar la revisión de las prácticas de enseñanza en función de lo compartido entre provincias, y no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega las definiciones jurisdiccionales, construidas atendiendo a las particularidades históricas, culturales, geográficas y de tradiciones locales y regionales"[238], en la práctica es

[237]Resolución CFCyE 214, Anexo, p 5.

[238]CFCyE 2004. Res. 225/04. Buenos Aires.

lo que produjo. Como dijimos, los NAPS, fueron un intento por centralizar y priorizar la toma de decisiones sobre qué enseñar y, sobre todo, cuando enseñarlo en el ámbito nacional, a partir de un piso mínimo, y no provincial. La definición de ese piso mínimo otorgaría luego flexibilidad a las distintas provincias para sus propias readecuaciones en un contexto de devaluación creciente de los contenidos.

Así entre 2004 y 2011 se elaboraron y difundieron los NAPS para el Nivel Inicial, Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la EGB en las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Sociales. En 2012, se aprobaron los NAPS, para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Si bien, los NAPS debían ser orientadores, como veremos más adelante, en los diseños curriculares de historia y Ciencias sociales, los Naps terminaron constituyéndose en la base estructurante a la hora de la elaboración de los diseños provinciales.

Los NAP de Ciencias Sociales para el 3º Ciclo de la EGB coinciden, en gran medida, con los contenidos establecidos en 1997 por el diseño curricular de la Pcia. de Entre Ríos para 7º, 8º y 9º año, aclarando que los Naps de Ciencias Sociales, en provincias como Entre Ríos con primaria de seis años, corresponden al 2°, 3° y 4° año del nivel Secundario.[239] Si tenemos en cuenta el lapso temporal que abarcan los NAP establecidos para 7º año, vemos que van desde el "reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica" hasta "el conocimiento del proceso de surgimiento y desarrollo de las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI". Los NAP para 8º abarcan desde el "análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas" pasando por el análisis de los cambios del sistema colonial hispanoamericano, los cambios sociales, económicos y

[239]CFE. MECYT (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. ... Op.cit., pág. 18.

políticos que introducen la Revolución Francesa e Industrial, hasta el análisis de los "conflictos que permiten comprender la independencia de las colonias españolas en América"[240]. En 9° año, deben desarrollarse contenidos históricos que van desde "el análisis de los intentos de construcción de Estados nacionales en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX", "la comprensión del proceso de construcción del Estado nacional argentino en el marco de la expansión capitalista y la división internacional del trabajo" hasta "el conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal."[241] Aunque en los diseños de 1997, esta periodicidad se extiende hasta la guerra de Malvinas y la recuperación democrática 1983-1997. Una organización temporal y secuencial, que, en gran medida, como veremos, reproducen los diseños provinciales de 2009.

En síntesis, si bien, los NAPS se constituyen en una base común para la enseñanza acordada en el marco del Consejo Federal, y como lo expresa la Res 225/4 CFCyE y los propios NAPS, "no deben interpretarse como un diseño que sustituya o niegue las definiciones jurisdiccionales". Como veremos, terminan siendo una plataforma sustancial sobre la que luego se organizan los diseños provinciales. A su vez, los primeros lineamientos no desentonaban con lo fijado por la provincia en los "menemistas" noventas. Se advertía, además, la extensión de las temáticas abordadas lo que apunta a generalizaciones y falta de complejidad en el análisis de los procesos históricos secuenciados en estos NAPS.

[240]Ibídem., pág. 18.

[241]Ibídem pág. 21.

2.3 La Re-significación de la escuela Secundaria en la provincia de Entre Ríos, 2008-2011

En función de los objetivos planteados en la LEN, recuperados por la Ley Educación Provincial de educación 9.890/08 y el Plan educativo Provincial 2007-2011, en cuanto a ampliación de la cobertura educativa en el nivel medio y la inclusión de sectores de la población relegados de la oferta educativa,[242] la provincia comienza, entre 2008 y 2011, el proceso de reforma curricular. Se propuso elaborar propuestas curriculares flexibles, adecuadas a los a los diferentes situaciones sociales, culturales y económicos de los alumnos.[243] En otro nivel, se buscaba reducir, de esta manera, los niveles de repitencia, aumentar los índices de retención y reincorporación de alumnos, en particular, de aquellos en situación de vulnerabilidad.[244] Se trataba, así de cumplir la meta de terminalidad educativa y achicar la brecha de desigualdad.

Nosotros, nos ocuparemos de ese primer nivel de análisis de intervención en el terreno curricular. Dejaremos para investigaciones posteriores el análisis de los efectos de esta política en cuanto a impacto en niveles de repitencia y deserción educativa, pues, escapa a los objetivos planteados para este capítulo.

2.3.1 La instrumentación de la Re-significación de la Educación Secundaria. Entre Ríos, 2008

Bajo el diagnóstico de fragmentación operado en el sistema a partir de la aplicación de la Ley Federal y de la Educación General Básica, la reforma educativa se propuso reorganizar la educación secundaria y revertir los efectos no deseados producidos en el sistema. En junio de 2008, durante la gestión

[242]CGE 2010. Res. 3322. Paraná 28 de octubre.

[243]CGE. Plan Educativo Provincial 2007-2011. Educación de Calidad Para todos y Todas. Paraná. Pág. 5.

[244]Ibídem, pág. 5.

Urribarri al frente del gobierno provincial, Graciela Bar en el Consejo de Educación y Marcela Mangeon en la coordinación, comienza la adecuación del sistema educativo provincial a la normativa nacional proceso de reforma curricular conocido como Re-significación de la Educación Secundaria.

En este sentido, la nueva Ley de Educación Provincial 9.890/08 definió una estructura educativa de seis años de duración, organizada en dos ciclos: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Orientado, de carácter diversificado según áreas del conocimiento.[245] Formato organizativo definido en la LEN. Así, se consolidó una escuela primaria de 6 años de duración y una secundaria de, otrora, 6 años. En entre Ríos, a diferencia de otras provincias, por el grado de implantación del EGB no se pudo dar marcha atrás, quedando el 7 año de la ex primaria incluido en la secundaria. Se mantiene así una estructura ciclada semejante a la de los años 90, esto es, una organización escolar particular que desarrollamos en capítulos anteriores. En efecto, la nueva organización curricular mantuvo una estructura curricular de seis años para secundaria, tres en el ciclo Básico y 3 en el Ciclo Orientado o cuatro en el caso de la modalidad técnica.

Si bien, el análisis de los cuatro cuadernillos que componen la Re-Significación, se realizó en distintas jornadas de trabajo con participación de Supervisores, directivos y docentes disponiendo el CGE de más de 100 jornadas, como señala en la Res. 3322/10, lo cierto, es que no hubo instancias abiertas de discusión de cara a la docencia, ni a los alumnos, principales destinatarios de la reforma. Los cuadernillos, elaborados previamente, eran presentados a los docentes para su análisis, un proceso de retroalimentación, pero con preguntas cerradas y ya digitadas de antemano que los docentes debían responder y luego constituirían los insumos para su constitución final. En cambio, esta reforma, fue legitimada, a través de la llamada “Mesa de Educación Entrerriana”, integrada por sectores del

[245]CGE. 2010. Res. 3322. Paraná 28 de octubre.

mundo académico, profesionales, gremiales, políticas, sociales, religiosas, de la producción, ONG y organismos de gobierno. Pero de la cual no hay informes de su funcionamiento, realizado de forma corporativa y sin balances de dicha mesa. Así, pese a que la historiografía sostiene que una de las diferencias entre este proceso y el de los noventa reside en la participación de la comunidad educativa esto no se verifica en la provincia y debe fijarse la diferencia cualitativa que existe entre una mesa educativa con integrantes invitados que un verdadero estado asambleario del conjunto de la docencia, estudiantes y familias.

Dos años después de implementarse la Resigificación de la escuela secundaria, en 2010, de manera piloto, comenzó a implementarse la estructura Curricular Preliminar[246] y los Diseños Curriculares del Nivel Secundario de Entre Ríos aprobados por la Resolución Nº 3322 C.G.E. del 28 de octubre de 2010, en sesenta y siete (67) escuelas muéstrales, cincuenta (50) de gestión estatal y diecisiete (17) de gestión privada[247]. Al año siguiente, en 2011 se completó la aplicación de los diseños curriculares a escala provincia. Pareciera más una mera formalidad que un proceso de prueba piloto con tiempos para correcciones.

Lo cierto es que este proceso de difusión de la reforma solo fue posible, por el proceso previo que constituyo las escuelas de EGB3 y, que como mostramos en el capítulo 3 de esta tesis, estas escuelas constituyeron la base sobre la cual, luego se montan las escuelas de ciclo completo, en un proceso aún inconcluso, que llega hasta el presente. La base material previa agilizó el proceso de resignificación de la escuela secundaria y también su avanzada en el plano

[246]CGE. 2009. Res 747. Paraná 19 de marzo. Aprueba la Estructura Preliminar Curricular y los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos. Y CGE 2010. Res.365. Paraná 22 de febrero. Aprueba la Estructura Curricular Preliminar y los Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Nivel Secundario de Entre Ríos.

[247]CGE. 2010. Res. 3322. Paraná 28 de octubre.

curricular porque la provincia ya contaba con los edificios y la estructura ciclada gracias al proceso anterior.

Como señaló una alta dirigente de AGMER al momento de la reforma curricular:

> "No hubo por parte del CGE un proceso de evaluación. La base de la reforma se hizo a través de los equipos técnicos del Consejo, no hubo comisiones para dar parte al sindicato (…) En paralelo al debate curricular le sumamos la urgencia de conservar los puestos de trabajo, de tener garantías de estabilidad a través de la titularización. Fueron años vertiginosos, titularizábamos a los docentes reconvertidos de las reformas anteriores, a los de actividades prácticas reconvertidos en tecnología, a los maestros de séptimo trasladados a la escuela secundaria y dejados a la deriva sin ser de ningún nivel, a los maestros de centros educativos, a miles de horas cátedras creadas y transitorias, pasarlas a planta para que la reforma no las elimine, ubicarlas en las estructuras curriculares y soportar la reducción de la caja curricular (35 %) con la estructura complementaria."[248]

Es decir, el proceso de instrumentación de la reforma curricular no solo tuvo obstáculos propios de aplicar una transformación de forma apresurada, sin una correcta evaluación de cambios a nivel de la caja curricular que implica ello. Un proceso impuesto por arriba, desde la política, sin tener en cuenta a los principales interesados en el proceso, los docentes y los alumnos. Además, este proceso de reforma curricular no fue acompañado con un proceso de intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde a lo que se propuso revertir. Como dijimos algo que dejaremos para posteriores investigaciones.

[248]Entrevista a Susana Cogno. Vocal representante de los trabajadores de la educación en el periodo 2008-2012 y 2012-2016. Realizada el 26 de junio de 2020.

2.3.2 Los diseños currículares provinciales y la propuesta curricular para enseñanza de la historia en la nueva escuela secundaria

En el dispositivo educativo kirchnerista la educación ocupa un lugar central en el camino de lograr las metas político-pedagógicas propuestas de alcanzar la terminalidad educativa en el nivel y mayor inclusión social.[249] Pero, además, la educación constituye un eje clave en la consolidación del proyecto político. En efecto, la última reforma curricular llevada a cabo en la provincia buscó dar respuesta a esos objetivos planteados desde la política nacional-provincial, a la vez que priorizó unos saberes destinados a moldear una determinada conciencia política.[250] En el acápite siguiente nos proponemos realizar ese análisis a nivel de los diseños curriculares entrerrianos, en particular en historia, como disciplina utilizada en la construcción de ciudadanía, en coincidencia con requerimientos del proyecto político de retomar la hegemonía-recuperar el consenso perdido en 2001- y lograr legitimidad.

Una de las formas para revertir los efectos crónicos de la deserción y abandono, y garantizar terminalidad, es la intervención en el terreno del currículum. En efecto, bajo el diagnóstico de heterogeneidad, fragmentación,[251] fracaso y metas no logradas producto de la aplicación de la Ley Federal[252], a nivel del currículum, el personal político kirchnerista, impulsa la resignificación de la escuela secundaria entrerriana. Presentada por sus promotores como un hecho inédito para solucionar viejos males en la educación nacional y provincial, como hemos reconstruido hasta aquí, presenta nexos con el proceso provincializador de la educación secundaria y la Educación General Básica. Una reforma del currículum que encuentra sus orígenes en el Congreso educativo del ‘86y en la

[249]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág. 11.

[250]Ibídem. Pág. 15.

[251]CGE. (junio 2008): Documento N° 1. Re significar la Escuela Secundaria. Entre Ríos. Pág.4

[252]CGE. Plan Educativo Provincial 2007-2011. Educación de Calidad Para todos y Todas. Paraná. Pág. 5.

educación ciclada y, que atraviesa a todo el personal político desde ese momento a nuestros días.

Sin embargo, lo disruptivo e inédito fue el rol que le asignó a la educación el proyecto político kirchnerista que, bajo los principios nacionales y populares elaboró, a partir de 2003, la constitución de un nuevo relato anclado en el revisionismo histórico y los derechos humanos. Revive así, viejas antinomias. Mediante el sistema de enemigos rotativos y la lucha por los Derechos Humanos, como ejes centrales de ese nuevo relato, buscó erigirse como líder y apropiarse de la representación del pueblo y del Estado. Al mismo tiempo, de excluir del juego democrático toda oposición para consolidarse en el poder. Esta orientación impresa por el kirchnerismo es recuperada y transmitida en forma objetivada a materias y contenidos curriculares destinados al nivel secundario. De esta forma la doctrina se convierte, de manera subrepticia y trasposición didáctica mediante, en conocimiento a aprender.

En primer lugar, con el cometido de cumplir el mandato de la obligatoriedad y la formación de ciudadanos[253]. A nivel del currículum, la reforma se propuso *aggiornar* los diseños curriculares a los nuevos tiempos, hacerlos más flexibles e incluir. En este sentido, La re-significación de la escuela secundaria entrerriana, supone un cambio radical en la escuela secundaria. Se propone como desafío formar un nuevo tipo de sujeto histórico, “capaz de seguir estudios superiores, insertarse en los procesos productivos desarrollados en la provincia y para la consolidación de la ciudadanía”.[254]

En este sentido, los diseños son presentados como diseños marco, que deben orientar los diseños a nivel de las instituciones y donde cada docente planificará sus proyectos de cátedras, itinerarios, recorridos pedagógicos, talleres,

[253]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág. 11.

[254]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo II. Entre Ríos. Pág. 9.

adecuados en función de las realidades y contextos de los sujetos de aprendizajes etc.[255]

Si bien, este diseño fue presentado como una construcción sobre la base de una responsabilidad indelegable del Estado de proveer una educación integral,[256] lo cierto es que, supuso, también, la posibilidad de cambio en el agente responsable de brindar educación. Por ello, el Diseño Curricular es presentado como una propuesta inicial, una especie de plataforma que habilita a nuevas construcciones curriculares en los próximos años,[257] habilitando, además, las intervenciones de otros agentes de socialización como las empresas, las iglesias, los gremios, las ONG, quienes a partir de aquí, pueden ser, legalmente, nuevos agentes responsables de garantizar la enseñanza. Este cambio va de la mano de la redefinición del contexto mismo en el que se desarrollan los procesos educativos las aulas, los patios, los museos, las empresas, las asociaciones, las bibliotecas, los complejos deportivos, todos pueden ser aulas. Por ende, se terminan flexibilizando y degradando los espacios pedagógicos y los contenidos.[258] Entonces, si bien se hablaba de una mayor centralización y nacionalización en el plano organizativo y curricular de la escuela secundaria, el proceso profundo detrás de esa retórica es el inverso: una mayor descentralización y fragmentación educativa sobre un piso mínimo de contenidos cada vez más bajo.

La oferta curricular mantiene la educación ciclada para el nivel ya presenté en la “transformación Curricular” de los noventa y en el EGB, en este caso, organizada en dos Ciclos, Básico y Orientado, de tres años de duración cada uno. Un cambio más bien “cosmético”.

---

[255]Ibídem. Pág.9.

[256]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág. 11.

[257]Ibídem. Pág. 11.

[258]Ibídem. Pág. 9.

Si bien, presentan una organización en áreas, como por ejemplo ciencias Sociales Humanidades que integran disciplinas como Geografía, Historia y Formación Ética y Ciudadana, se vuelve, en el Ciclo Básico, a una estructuración por disciplina y materia. Recordemos que en los diseños provinciales para el EGB3 la organización de los espacios curriculares se realizaba a partir de áreas organizadas en función del campo de conocimiento, en los que confluían saberes provenientes de una o de un grupo de disciplinas. Aquí coexiste un formato híbrido.

Comprendida por dos campos, el Campo de la Formación General Básica estos espacios curriculares se encuentran tanto en el Ciclo Básico Común como en el Ciclo Orientado, tales como: *Lengua y Literatura, Artes Visuales, Música, Matemática, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Economía, Psicología, Filosofía, Educación Tecnológica, Tecnologías de la Información y la Comunicación.*[259] Y, un campo de la Formación Específica: conformado por aquellos espacios curriculares que constituyen el Ciclo Orientado de las Orientaciones que la Provincia de Entre Ríos ofrece: *Arte, Comunicación, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades y Turismo*.[260]

En cuanto al Ciclo Básico Común, la propuesta curricular incluye una serie de conocimientos básicos y comunes (en el marco de la concertación federal), que aseguren la inserción activa en la sociedad. “Se trata de integrar a adolescentes y jóvenes en los esfuerzos por consolidar la democracia, a partir de los valores ciudadanos”[261]. Por su parte, la Formación Específica, orientada hacia determinados campos del saber, apunta a la preparación para abordar estudios

[259]Ibídem. Pág. 16.

[260]Ibídem. Pág. 16.

[261]Ibídem. Pág. 16.

posteriores y para la vida laboral. Aunque, ambas orientaciones, deben hacer foco en la formación de capacidades competencias y habilidades de modo que posibiliten la inserción laboral de los egresados o la prosecución de estudios superiores.[262] Sin embargo, la Formación General prevé una extensión mínima total de 3.800 horas reloj, mientras que para la Formación Específica se establece solo una extensión mínima total de 700 horas reloj. Es decir, se le da más relevancia a la formación de conocimientos, capacidades y habilidades básicas que aquellas especificas más vinculadas con los estudios superiores o el mercado laboral, como dice la letra de la norma.

A nivel de los contenidos se proponen desterrar el viejo paradigma tradicional que, desde un punto de vista histórico, han eclipsado los diseños entrerrianos. [263] Pues, en el diagnostico esgrimido en los diseños, muchos de los fracasos escolares se vinculan a la dificultad para relacionar con la vida diaria los conocimientos aprendidos.[264]

En respuesta a este diagnóstico, se enarboló un nuevo paradigma: el de la complejidad. En este paradigma, la ciencia no tiene un discurso uniforme, no aspira a ser absoluta y homogénea: *"asume de esta manera un enfoque que propone cambios en la visión del mundo, en la concepción de la educación y en las prácticas educativas."*[265]. Una renovación pedagógica, que encuentra su sustento en la pluralidad de pensamiento, considerando que son diversas, tanto en su concepción científica, como su compromiso con la justicia, y la igualdad. Se nutre de distintas percepciones que Bernstein, Giroux, Willis y otros aportan

[262]Ley de Educación Provincia de Entre Ríos N° 9.890 del 2008.

[263]CGE. (junio 2008): Documento N° 1. Resignificar la Escuela Secundaria. Entre Ríos. Pág.3

[264]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág. 30.

[265]Ibídem. Pág. 10.

sobre los actores sociales y la posibilidad de resistir desde la re significación intersubjetiva.[266]

Bajo estos supuestos teórico, se permitirían pensar alternativas de enseñanza que produzcan más y mejor acercamiento a la realidad de adolescentes y jóvenes. Superando, así, la visión parcializada y simplificadora en el tratamiento de los contenidos y más coherente con sus orígenes en el carácter multi, pluri, inter, transdisciplinar y transversal de los contenidos[267].

En este sentido, la reforma curricular postula la organización de los contenidos a partir de "recorridos posibles" (flexibles, que ofrecen diversidad de posibilidades para el abordaje de los contenidos, como dice la norma[268]) y de conceptos estructurantes[269]y transdisciplinares que orientan el recorte y la conceptualización de los contenidos. La estrategia metodológica propone el abordaje de situaciones problemáticas, estudios de casos con foco en el desarrollo de capacidades especificas en los alumnos.

De esta manera, al considerar que el currículum no se reduce a la sumatoria de espacios curriculares como un listado de contenidos que deben ser enseñados y aprendidos, las escuelas podrían, ejercitando su autonomía, pensar distintas formas de entrada de los contenidos y/o de las estrategias metodológicas, de las disciplina, campos o áreas.[270] Como vemos, estamos ante una mayor fragmentación y flexibilización.

---

[266]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo II. Entre Ríos. Pág. 79.
[267]Ibídem. Pág. 17.

[268]CGE. 2010. Res. 3322. Paraná 28 de octubre, pág.34.

[269]Denominan conceptos estructurantes a los conceptos que sustentan el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio y por tanto subyacen siempre en el tratamiento de los contenidos.

[270]Ibídem. Pág. 17.

La propuesta oficial, se trataría entonces, de pluralizar los espacios de formación, poniendo en crisis la concepción tradicional de los espacios curriculares y diseñando otros nuevos adaptados a las necesidades del entorno escolar y capacidades de los estudiantes.[271]De esta manera, los nuevos formatos pedagógicos y organizacionales buscarían hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad e incluir no desde un piso común al que deben aspirar todos los y las estudiantes sino de adecuar la formación a sus posibles puntos de partida[272] El resultado final no puede ser otro que una mayor fragmentación, como señalamos más arriba.

Si bien, hasta aquí hemos desarrollado nuestro trabajo a un nivel de análisis más general de los diseños, a fin de constatar nuestras hipótesis realizaremos a continuación un análisis a nivel más micro educativo (de los contenidos). A tal efecto, abordaremos los diseños curriculares de Ciencias Sociales Historia, tanto del Ciclo Básico, como del Ciclo Orientados. Como dijimos, la historia forma parte de la formación general estipulada en los diseños.

Respecto a la propuesta curricular para el área -ciencias sociales-historia-, los diseños, apuntan a la formación de "sujetos críticos, solidarios, comprometidos con realidad y con los otros(..) que logren comprender que el consenso y conflicto son parte de la vida cotidiana (…) y conocer y valorar los principios, deberes y derechos de las sociedades democráticas."[273] En este sentido, como señaláramos al principio de este capítulo, el kirchnerismo, como proyecto político, se apoya en términos pedagógicos en la pedagogía critica. Dentro de esta corriente, autores como Giroux (2003), ven en la educación es una esfera

[271]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág. 17.

[272]CGE 2010. Res. 3322. Paraná 28 de octubre, Pág. 8

[273]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág. 90.

relevante en la defensa de la democracia[274]. Una noción de democracia como expresión y contención de las demandas sociales (Resistencia). Bajo estos clivajes ideológicos el kirchnerismo enarboló una conceptualización de ciudadano propia, que se expresó en una propuesta educativa que, en última instancia, solidifica los puntos de partida de los estudiantes al colocar el umbral al que pueden aspirar en la fragmentación inicial.

En efecto, como señalamos más arriba, el proyecto político kirchnerista, en el poder a partir 2003, para lograr consolidar su gobierno debió recuperar la hegemonía puesta en crisis en 2001. Como señala Harari (2013), durante los noventa la hegemonía era contundente. Sin embargo, luego de haber pasado por el Argentinazo, el proyecto de la burguesía debía recuperar su hegemonía y para ello, la escuela ocupó un lugar central en la transmisión de un relato histórico acorde a esa necesidad. [275] Evidentemente, esta situación requirió generar nuevas condiciones para hacer política, capaz de absorber y canalizar las energías sociales, separar y aislar las más disruptivas, cooptar las más cercanas, asentar la nueva hegemonía[276] y garantizar gobernabilidad tanto a nivel nacional como provincial.

Al inicio de este trabajo, nos preguntábamos, si los supuestos teóricos y recortes conceptuales ofrecidos en diseños de Ciencias Sociales Historia, responden a

[274]H. Giroux. «Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia». Consultado el 22 de febrero 2023.

[275]Fabián Harari. La contra. *Los enemigos de la revolución de mayo ayer y hoy.* Ed. RYR, Buenos Aires, 2013, Pág 25.

[276]Sartelli. Eduardo El origen del «relato». La ideología bonapartista del kirchnerismo como emergencia de un momento de la vida social argentina. Consultado en https://lalineadesombra.com.ar/el-origen-del-relato-la-ideologia-bonapartista-del-kirchnerismo-como-emergencia-de-un-momento-de-la-vida-social-argentina/, el 13 de mayo 2023.

esos objetivos planteados desde la política. ¿Qué visión ofrecen de la historia como posibilidad de cambio social?

En este sentido, los diseños en términos historiográficos parecieran abandonar las preocupaciones por la problemática de la transformación social y de formación de ciudadanos con posibilidades de cambio social expresadas a nivel propositivo, para concentrarse en la consolidación de un orden político legítimo y estable en el contexto del desarrollo del capitalismo y la vida democrática.

En efecto, en la búsqueda de un mayor consenso y legitimidad, a partir de los principios nacionales y populares y la lucha por los DDHH, la reedición del revisionismo historiográfico, que se nutre de una nueva camada de autores revisionistas, aportó un marco teórico necesario para tal empresa. Como veremos aquí, se constituyó en una base sustancial para la elaboración y organización de los conocimientos históricos en los diseños provinciales entrerrianos. Uno de los máximos exponentes de ese nuevo revisionismo, Felipe Pigna, con un lenguaje histórico más cercano a las grandes masas, fue uno de los escritores que dio sustento a la propuesta provincial.

El primer lugar, recuperar legitimidad y gobernabilidad requiere reencausar los reclamos, dentro de los andariveles del orden democrático. Vivir en forma democrática requiere al menos, comprender y acepar algunas reglas y categorías básicas de la sociedad capitalista. Sin embargo, lograr estos objetivos requiere la conformación de una nueva caracterización de ciudadanía. Veamos.

Los diseños, a partir de escritores de prosapia revisionista como Pigna, recuperan la épica revisionista. Encuentran en el autor una conceptualización de ciudadanía acorde a los designios del proyecto político. En él, la identidad ciudadana se constituye a partir de la toma de conciencia de sus derechos en el

marco legal y la consolidación de una identidad nacional.[277] La nación, es el lugar a partir del cual se diluyen las diferencias de origen y la lucha de clases en torno a una identidad común.

Por su parte, los diseños de historia, enarbolan una conceptualiza de ciudadano crítico, pero dentro de los clivajes del orden democrático y de las categorías básicas de la sociedad capitalista. Si bien, encontramos un hilo conductor que abarca el recorrido por todo el contenido sugerido para Historia. Fiel a la concepción de ciclo básico, en una dimensión de análisis más simple, encontramos, en el estudio de sociedades históricas, una conceptualización de Estado, surgido a partir de los conflictos y las negociaciones, como ordenador y garante de la vida en sociedad ante los intereses de distintos sectores sociales.[278] Una idea de justicia que remarca en estas sociedades la ausencia de igualdad ante la ley, pero que a la vez se pregunta por el otro, el diferente.[279] Se recupera la noción de democracia griega y romana y la igualdad política de los ciudadanos pero se marca la diferencia con respecto al concepto de ciudadanía actual. Las instituciones romanas, los logros jurídicos de la plebe, pero se remarca el problema de la propiedad de la tierra como conflicto que se repite hoy.[280] Se comienza así, a configurar un relato que recupera las viejas lógicas de antinomias y categorías revisionistas.

Por un lado, se construye una conceptualización de “nosotros”, el súbdito, la plebe, el pueblo invisibilizado.[281] En última instancia un ciudadano que debe ser representado por alguien, un líder, ante los poderosos.

[277]Felipe, Pigna. Los mitos de la historia argentina. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires. 2004, Pág.13.

[278]CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos. Pág.104.

[279]Ibídem, pág. 104.

[280]Ibídem, pág. 104.

[281]Ibídem, Pág 104

Por el otro, la construcción del "otro"[282], los poderosos, el imperio que debe ser desacralizado. Como dice la letra de los propios diseños "La construcción del otro irá planteando la dinámica histórica en la que la necesidad de reafirmación estatal y nacional subordinará a grupos humanos amplios a estos intereses."[283] Es decir, bajo esta forma antinómica una estructura estatal por sobre la sociedad y que quien la comande tendrá el poder de subordinar a los poderos a los intereses de todos, a sus intereses. Comienza a manifestarse así, la esencia de un modelo nacional y popular, una alianza entre el líder, el Estado y el pueblo. La justificación histórica de un liderazgo bonapartista. La intervención del estado en todas las esferas de la nación.

En los diseños para el segundo y tercer año del ciclo básico, el eje vertebrador de los contenidos sugeridos sigue siendo la construcción del "otro" y la lógica revisionista de opuestos, es reeditada. Una reedición que se expresa primero en manos del extranjero, el europeo, que replica en América, la dinámica de la subordinación al poder (imperio, reino y feudo) sobre una población originaria. Por un lado, a partir de transpolar la propiedad de la tierra como elemento dinamizador de la conquista y organizador de América a la vez que desintegrador.[284] Se presenta así, como un conflicto no resuelto entre la propiedad comunal de los pueblos originarios y la propiedad privada de la cultura occidental.[285] Sin embargo, se omite decir que la burguesía resolvió este conflicto a sangre y fuego así como las estructuras de clase y propiedad de las sociedades americanas. Por el otro, a través de "la imposición del derecho y poder de

[282]Sobre construcción del "otro" se puede consultar D´Adamo Orlando. Acerca de la construcción de los relatos políticos. Consultado en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/105665/CONICET_Digital_Nro.0ff9b0f8-ea32-46bf-a6d9-ac4e10d69580_P.pdf?sequence=5&isAllowed=y el 13 de mayo 2023.

[283]Ibídem, pág. 104.

[284]Ibídem, pág. 106.

[285]Ibídem, pág. 106.

legitimación sobre en los súbditos, y que la letra de los diseños se manifiesta "actualmente en la tensión opuesta entre los intereses poder político y económico actual y los derechos y el ejercicio del poder del pueblo."[286] Buscando cimentar así, la lógica revisionista de enemigos contrapuestos. El poder concentrado vs. el pueblo.

En paralelo, comienza a trazarse la noción de "patria grande", a partir de los procesos revolucionarios en Argentina y Latinoamérica, constituyendo un espacio único frente a las pretensiones imperialistas y el colonialismo europeo y norteamericanas, después. En los diseños, el proceso revolucionario viene saldar las contradicciones no resueltas entre los "sectores marginados del antiguo régimen y el orden colonial"[287] y "el fortalecimiento de las ideas liberales, el reconocimiento de derechos y la necesidad de limitación del poder desde marcos constitucionales"[288]. En efecto, para Harari (2013) la revolución cobra un sentido muy particular en los escritos de Pigna. Para este último, la revolución tiene como objetivo la construcción de una "identidad ciudadana consiente de sus derechos, pero dentro de los marcos legales (…) Su revolución no es fruto de intereses sociales, entre clases, sino entre personajes honestos y solidarios y corruptos y mezquinos."[289] Así, se abona una visión maniquea de la historia entre buenos y malos que quita todo el contenido social del proceso revolucionario.

Además, en este relato, la lucha por la emancipación y en particular la revolución de mayo, aparece como un elemento central en la constitución de la nación. La preexistencia de ésta se constituye en la lucha emancipatoria contra la opresión del viejo orden colonial y español. El triunfo de los criollos y de las ideas liberales por sobre el monopolio y la expoliación de las potencias imperialistas. Sin

[286]Ibídem, pág. 106.

[287]Ibídem, pág. 106

[288]Ibídem, pág. 106

[289]Fabián Harari. La contra. ... Op.cit., Pág. 26.

puntualizar que, la revolución, es un elemento clave en el camino para la creación de la nueva sociedad que nace a partir de ella, la sociedad capitalista.

Aquí, la épica del líder es recuperada por un sujeto histórico capaz de sintetizar detrás de sí los intereses de los oprimidos, el caudillo. Una figura que, por un lado, encarna los intereses de las fuerzas más tradicionales del interior del país contra el centralismo porteño. Es decir, como expresión sintetizadora de las disputas de interés entre distintas facciones de la burguesía porteña y las nacientes burguesías locales-regionales por el poder y un modelo de desarrollo a concretar. Por el otro, el caudillo puede ser leído como un líder capaz de personificar una relación directa con el pueblo, con sus intereses, sin mediaciones, que, de manera indirecta, expresa el debilitamiento de las instituciones. Una característica propia del populismo. Se constituye así ese vínculo directo entre el líder y el pueblo.

Por último, los contenidos sugeridos para el tercer año del ciclo básico se completan con la presentación, en clave interpretativa, la integración de Argentina y América al mercado mundial. Una integración vista como una subordinación a un orden económico mundial, a lo que se suman las "herencias coloniales" y la pérdida de soberanía económica y política por parte de las "clases dirigentes locales en el afianzamiento de este modelo".[290] Esta clave interpretativa, va delineando, en el panteón de antihéroes de la nación, la noción de enemigo del pueblo, en este caso, la oligarquía que entrega los recursos nacionales a los intereses extranjeros.

Debemos señalar, que en esta reconstrucción ofrecida en los diseños el proceso de consolidación del estado nación queda subsumido al de mayo de 1810. Llamativamente, a medida que se ensalza la revolución de mayo como expresión de lucha de los oprimidos, se diluye el tratamiento sobre el periodo de

[290]Diseño Curricular... Op.cit., Pág.108.

conformación y consolidación del Estado Argentino. Este apenas es mencionado en los diseños. Como sí el énfasis en el proceso revolucionario, respondiera a cierta épica kirchnerista, donde las conquistas sociales son logradas a través del uso de la fuerza, la lucha.

Por su parte, los contenidos ofrecidos para el ciclo orientado, reutilizan la lógica de enemigos rotativos, esta vez para caracterizar una nueva época histórica. Así, para la historia argentina los diseños proponen un recorte temporal que atraviesa todo el siglo XX, que va desde la primera mitad del siglo XX hasta el retorno a la democracia.

En Primer lugar, el recorrido sugerido para este nivel comienza con una nueva reconfiguración de poder entre los Imperios europeos y Estado Unidos y la relación que se estable con los modelos de Estado latinoamericanos desde fines de siglo XIX. Una relación caracterizada por prácticas neocolonialista, la aparición de los mercados y las grandes empresas a escala mundial y la subordinación de los estados nacionales a esos intereses. Aparece ya una clara confrontación con lo que los hermanos Irazusta denominan la “oligarquía” liberal y antinacional asociada al imperialismo británico.[291]

En esta reorganización del discurso revisionista, Yrigoyen y el radicalismo es reivindicado, también, Vargas y Cárdenas para otros países latinoamericanos, como una fuerza nacional capaz de asegurar el control de las masas a través de la figura del caudillo. Aglutinante de la emergencia de ciertos sectores medios y obreros a la participación política, educación, etc. Sin embargo, no hay mención alguna en los diseños a las huelgas obreras llevadas a cabo en nuestro país a principios de siglo. Evidentemente, un intento de negar la existencia de la clase

[291]Alejandro Eujanian y Vanina Broda. El revisionismo histórico argentino: difusión y recepción, Revista Pro-historia, Año VIII, n° 8, Rosario, 2004, pág.3.

obrera y diluirla bajo categorías como sectores populares, inmigrantes descontentos, por esa vía, intentar recomponer la hegemonía burguesa.[292]

Llama la atención, la omisión al periodo de restauración conservadora. Si bien, se remarca el conflicto entre "nuevos actores hegemónicos"[293], sin caracterizarlos, y sectores que ven postergados sus derechos: obreros, migrantes internos, campesinos, estudiantes y clase media. Se señala la incidencia de las "nuevas clases sociales que requieren respuestas de los gobiernos."[294] En efecto, en la predica peronista, pero también en interpretaciones revisionistas, el peronismo viene a ocupar esa vacancia de poder y representación.[295] En el relato canónico como en la clásica tesis de Gino Germani, la irrupción del peronismo se relacionaría con el arribo de los nuevos trabajares rurales, portadores de valores tradicionales, sin vínculos con las viejas estructuras sindicales, que afluyeron a las ciudades y a las fábricas atraídos por la industrialización de fines de los treinta, cumpliendo un papel importante como fuerza regeneradora, Perón, el líder carismático que los interpreta.[296] Si bien, esta tesis fue rebatida por los trabajos de Murmis y Portantiero, en general, aún tiene preminencia dentro la predica peronista.

---

[292]Eduardo Sartelli. EL Rojo sueño del porvenir. En Julio Frydenberg, Miguel Ruffo. La semana Roja de 1909. ED. RyR, 2012, Buenos Aires, pág. 7.

[293]Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. CGE. Entre Ríos Tomo II. Pág. 81.

[294]Ibídem, pág. 81.

[295]Esta interpretación vertida en los diseños responde a la interpretación revisionista realizada por Murmis Y Portantiero. Para los autores, el periodo que precede al ascenso del peronismo-la década del treinta- se caracteriza por la progresiva acumulación de demandas insatisfechas a lo largo de cobra auge la industrialización del país y donde una elite conservadora controla el poder En esta nueva versión, las demandas insatisfechas de los trabajadores encontrarían respuesta en las políticas lanzadas por Perón. En Juan Carlos Torre. La vieja guardia sindical y Perón.1ra. Ed. RyR, 2011, Bs. As. Pág. 32.

[296]Juan Carlos Torre. La vieja guardia sindical y Perón.1ra. Ed. RyR, 2011, Bs. As. Pág. 27.

En los diseños, la figura de éste como la de otros mandatarios latinoamericanos (Vargas, Gaitán y Paz Estensoro, entre otros), encarnan líderes que desarrollan experiencias industrialistas de corte nacionalista y estatista. En particular, en Argentina, la intervención estatal tendrá la condición de árbitro entre las clases en pugna, utilizado como mecanismo de redistribución y canalización de los conflictos planteados entre los obreros y la burguesía bajo la lógica de opuestos, sectores populares/pueblo vs. Oligarquía.[297]

De esta manera, se constituye una tercera vía de desarrollo frente a la conformación de los dos grandes bloques ideológicos hegemónicos que no dan respuesta al aumento de la pobreza.[298] En este sentido, el surgimiento de "movimientos sociales" como el mayo francés, la primavera de Praga, activistas, guerrilla, resistencia negra africana, hippies, son manifestaciones presentadas como contradicciones de ambos bloques más que como expresión de la lucha de clases.[299] Bajo esta visión maniquea, la preminencia de un tercer camino frente al "derrotero de las dos ideologías" abriría el paso al intervencionismo estatal de corte nacionalista y populista.

En efecto, la globalización[300] post fin de la guerra fría, es presentada como un fenómeno cultural y político occidental, desdibujado de la condición material que le dio sustento, es decir, el desarrollo de capitalismo a escala mundo. Una visión negativa de la globalización que pone énfasis la elevación de Estados Unidos en la potencia dominante, el Imperio, y sus mecanismos de dominación: el

[297]F. Cardozo y Enzo Faletto. Dependencia y desarrollo en Acá Latina. Ed. Siglo XXI. 1997, Buenos Aires. Pág.45.

[298]Diseño Curricular Tomo II... Op.cit., Pág 82.

[299]Diseño Curricular Tomo II... Op.cit., Pág 82.

[300]Originariamente este concepto es acuñado por Marshall McLuhan para referirse a una especie de "aldea global" en referencia a las consecuencias socioculturales de la comunicación inmediata y mundial de todo tipo de información. Creemos que aquí es tomado en ese sentido.

pensamiento único y la globalización.[301] Por un lado, marcado por la exclusión en las democracias occidentales, promotora de la desigualdad y el individualismo, y cuyos efectos se agudizarían en Latinoamérica. Por el otro, la emergencia de nuevos actores que no encuentran respuesta a sus demandas: los sin tierra, zapatistas, pueblos originarios, refugiados y migrantes. Surge, como necesidad, una vía de desarrollo, alternativa, independiente, anclada en el pensamiento nacionalista y latinoamericanista y en la unidad continental.[302]

La segunda mitad del siglo XX, en argentina, es presentada, en clave de opuestos: gobiernos democráticos y no democráticos. Entre gobiernos garante de derechos y aquellos que los restringen y promueven el corrimiento del Estado.[303] Se trataría, además, de un periodo marcado por el peronismo prescripto, su líder en exilio y la resistencia peronista. Caracterizado, por las democracias condicionadas, entre políticas desarrollistas y anti obreras como el Plan Conintes y mayor distribución de la riqueza, mejores salarios y más presencia del Estado en asistencia social.

La alternancia de golpes de estado: gobiernos autoritarios y violentos, marcados por el anti peronismo, la vulneración de la democracia y represión, la aplicación de políticas de corte liberal: racionalización del estado, achique del gasto público, quita de subsidios, apertura de la economía al capital internacional, despido de gente y desmantelamiento de fábricas e industria nacional ineficiente. Se trataría de una reorganización del propio régimen político, por parte de los grupos

[301]Javier Garín. Manual popular de derechos Humanos. CICCUS. 2012. 1ed. Buenos Aires. Pág.56.

[302]"La fragmentación del mercado latinoamericano en una multitud de mercados nacionales, virtualmente aislados uno de otros representa, como resultado de las limitaciones en el volumen de la demanda, un serio impedimento al proceso de desarrollo". En Felipe Herrera. América Latina Integrada. ED. Losada. 2º Edición. Bs. As. 1964. Pág. 52

[303]Diseño Curricular Tomo II... Op.cit., Pág. 83.

dominantes, para permitirles que, centralización autoritaria de por medio, faciliten la implantación del modo capitalista de producción en economía dependiente[304], pueda consolidar su dominio. Etapa que, además, estuvo marcado por la injerencia de Estados Unidos, la entrega de soberanía.

Si bien, se hace mención a la alianza de clases hegemónicas, a los sectores emergente y a la ideología, sin caracterizar no hay mención alguna al proceso de lucha de clases abierto en los setenta, ni al rosariazo, ni al cordobazo. Más bien, la dictadura es presentada como una respuesta al peronismo y a gobiernos que aplican políticas sociales y de intervención estatal que a la contención de la lucha de clases y al movimiento obrero organizado.

La vuelta a la democracia es presentada como la "recuperación de la constitución". Haciendo énfasis en la mayor participación y en el intento "fallido" de un gobierno socialdemócrata encarnado en la figura de Alfonsín.[305] Se trató de un periodo conflictivo marcado por la búsqueda de consolidar las instituciones democráticas y la lucha por los derechos humanos y los crímenes cometidos por el terrorismo de estado, pero también, por crisis económicas y sociales. A decir de Pigna, una primavera democrática y un invierno neoliberal.[306]

Efectivamente, el fin del siglo veinte es presentado bajo la antinomia gobiernos neoliberales y anti liberales. Por gobiernos alineados a Estados Unidos que rompen la vieja tradición peronista de antimperialismo, marcados por el neoliberalismo, el ajuste y el endeudamiento. Bajo el fin de las ideologías y el pensamiento único de fines de los noventa, son caracterizados por políticas antinacionales, anti industria y la anti política que ahogaron a la región y pusieron

[304]F. Cardozo y Enzo Faletto. Dependencia y desarrollo…. Op.cit., Pág.61.

[305]Ibídem, pág. 84.

[306]Felipe, Pigna en, http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8699/7646?temporada=1.

de rodillas a la nación. Un modelo de exclusión que había empobrecido a miles de latinoamericanos.

Frente a esto otros líderes emergen lo que permite ubicar al mismo kirchnerismo en su propio relato, como aquellos que recuperan las banderas populares (en realidad, del populismo). Aquí el relato de su propia gesta: caracterizados por políticas de inclusión y desendeudamiento, por subsidios a los sectores populares y por la reapertura de paritarias cerradas en los 90, por la intervención estatal y la lucha contra el terrorismo de estado y la violación a los DDHH. A nivel latinoamericano, se bregaría por la recuperación de la integración regional frente a las pretensiones imperialistas de Estados Unidos, por políticas soberanas y modelos alternativos. Sin embargo, al igual que el periodo que le precedió, las crisis sociales y estallidos de comienzos del siglo XXI, no son mencionados.

En síntesis, los diseños recuperan un relato histórico anclado en el pensamiento nacional y popular y en las viejas antinomias revisionistas. Remarcan las luchas por la independencia, por la soberanía y la pérdida de derechos del pueblo ante la realeza española, transformando las “Provincias Unidas del Rio de la Plata” en una nación libre e independiente Por gobiernos de corte nacionalista y pensamiento latinoamericanistas, frente a dictaduras autoritarias y violentas vinculadas al neoliberalismo y al imperialismo norteamericano. Por la oposición entre gobiernos neoliberales y antiliberales. Un relato que pone el énfasis en la pérdida de la soberanía nacional, de derechos por parte de los trabajadores, las minorías, los marginados, los pueblos originarios y la necesidad de un líder carismático con capacidad de dar respuestas a esas demandas.

3. Conclusión

La reforma educativa del 2008, buscó responder a las demandas planteadas por el proyecto político kirchnerista a nivel provincial, en cuanto a metas de igualación social, ampliación de la obligatoriedad e intervención curricular, en un contexto de índices altos de repitencia y abandono, y problemáticas sociales. Es importante señalar que la reforma es un proceso impuesto por arriba, por la política, sin un diagnóstico adecuado de la realidad del sistema educativo entrerriano sobre la que va a operar, post Ley Federal. Sin tener encuentra problemas estructurales del sistema educativo provincial, como son la cuestión crónica del presupuesto educativo y las deficiencias en infraestructura. En efecto, la ampliación en la obligatoriedad, fue montada sobre la expansión del sistema realizado en etapas previas, como demostramos en esta tesis, provincialización primero y luego, la difusión del EGB3. Entendiendo que las bases materiales para su difusión ya habían sido realizadas. En este capítulo nos focalizamos en la estrategia de contención, en particular aquella que tiene que ver con la recuperación de la hegemonía y en ello la intervención a nivel currículum y de los contenidos ocupa un lugar central. Quedará para una próxima investigación analizar los efectos de la aplicación de una estrategia que busca incluir y contener población en el sistema. Como dijimos, nos centramos en el análisis curricular de dicha estrategia.

En primer lugar, cumplir la meta de ampliar la terminalidad educativa en el nivel secundario y mejorar los índices de eficiencia interna del sistema, requirió del diseño de una estrategia para lograrlo. En consonancia con la LEN y la normativa emitida por el CFE, la reforma introduce distintos mecanismos que faciliten el pasaje por la escuela secundaria. En consecuencia, la “Re-significación” de la educación secundaria pone énfasis en la transformación curricular, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación (mecanismos de control y nivelación), pero no revierte la educación ciclada propia de la Educación General

Básica y el espacio pedagógico no sufre grandes alteraciones, mismos tiempos, mismos ritmos, con menores contenidos. En paralelo ponen el foco en las trayectorias escolares, nivelando hacia abajo, ofreciendo un currículum acorde a la evolución de los aprendizajes del alumno/a. Una medida en detrimento del currículum, homogéneo y común. Esta orientación en la política intenta ser consumada con la flexibilización del espacio escolar, a partir de la LEN, se habilitan Iglesias, gremios, asociaciones de padres y partidos políticos entre otros espacios como ámbitos escolares. Se ofrece así, circuitos diferenciales de escolarización según capacidad y condición social. Como vemos una reforma busca resolver los problemas haciendo énfasis en la cuestión administrativa, sin resolver problemas estructurales y de aprendizaje,

En segundo lugar, para este proyecto político, la escuela es vista como un vector de intervención en el conjunto cultural de la población. En este sentido, observamos un intento de transmutar, a partir de las instituciones educativas y la inoculación, a nivel del currículum y de forma neutralizada los principios y valores (nacionales y populares) y perspectivas propias de una agrupación política ofrecidos en contenidos homogéneos que deben ser aceptados por toda la sociedad. Una forma de hegemonía que busca el consentimiento pasivo de las masas a las orientaciones dadas por el proyecto político. Sin embargo, en Entre Ríos, como ofrecimos en esta tesis, la escuela como dispositivo estatal por excelencia en la difusión de la ideología oficial logra, recién, una vez extendida por toda la provincia, hacer más eficiente los canales en la construcción de la ideología.

En síntesis, el proceso de instrumentación de la reforma curricular no solo tuvo obstáculos propios de aplicar una transformación de forma apresurada, sin una correcta evaluación de la trasformación, a nivel de la caja curricular que implica ello. Un proceso impuesto por arriba, desde la política, sin tener en cuenta a los principales interesados en el proceso, los docentes y los alumnos. Quedará para

trabajos posteriores el análisis del impacto de tales medidas en cuanto a inclusión educativa y mejoras de los indicadores de eficiencia del sistema propuestos como meta por el proyecto político. En este sentido, queda pendiente un análisis de las falencias de la reforma curricular en cuanto a los procesos de aprendizajes. Además, problemas estructurales que el sistema educativo viene acarreando desde los noventa, problemas crónicos en materia presupuestaria, salario docente, infraestructura edilicia deciente y capacitación docente de calidad que podrían aportar a superar esas falencias de la última reforma.

Conclusión finales

En este trabajo de investigación evidenciamos la relevancia que tuvo en la historia local el proceso transformación estructural del sistema educativo entrerriano a partir de la provincialización de la educación media a inicios de los noventa, con la adopción de la Educación General Básica, en 1995, en consonancia con la Ley Federal, y describimos, las readecuaciones estipuladas a partir de Ley 9.890 del 2008. Como creemos haber puesto de relieve, se trata de un proceso íntimamente relacionado entre sí destacándose el rol activo de la provincia en la serie de transformaciones que se cristalizaron en esos años. Como mostramos en la introducción, para la mayor parte de la historiografía esta dinámica pasó desapercibida. Más bien la serie de cambios encarados en estos años fueron interpretados como resultado o producto de una transferencia de los sistemas educativos desde nacional. Al no encarar la totalidad, el proceso fue abordado previamente de manera fragmentada.

A pesar de la importancia de este proceso estructural, la hipótesis sostenida por la historiografía entrerriana especializada en educación y, que a través de esta investigación hemos tratado de superar, es que las transformaciones educativas ocurridas durante los noventa quedaron inscriptas en la ola privatista, a partir de la aplicación de políticas de corte neoliberal durante los noventa. Bajo este halo ideológico, el diagnóstico identifica la crisis educativa provincial previa a la reforma del 2008, como resultado de la aplicación de la Ley Federal y el EGB, causante de la fragmentación del sistema con altos índices de desigualdad y exclusión educativa. En este balance la LEN aparece como un momento de ruptura en la crisis del sistema y, a través de la ampliación de la obligatoriedad, como forma de mayor inclusión educativa. El aporte que realiza esta tesis, precisamente consiste en arrojar luz sobre un aspecto obstruido en estas visiones: el importante proceso de expansión del sistema educativo entrerriano que significó la provincialización como etapa previa, mostrar los lazos indisolubles que unen a uno y a otro. La ampliación pretendida por la LEN hubiese

sido más lenta y tortuosa sin la base previa construida por los cambios en la estructura ciclada que se consolidan con la Ley Federal, pero, incluso, para el caso entrerriano forman parte de una base experimental que se inició a fines de los ochenta.

En efecto, a lo largo de esta investigación hemos reconstruido este proceso de expansión del sistema educativo como un todo unificado. Esto nos permitió ver el proceso de reorientación en la oferta educativa en la provincia, luego de los noventa. Se trató de un cambio estructural en el sistema educativo local que redefinió la función social de la escuela media tradicionalmente orientada a la formación de una elite y de acceso diferencial de sectores medios, a partir de aquí, más vinculada a la integración y contención social y a la incorporación de sectores obreros

Como pudimos ver en el primer capítulo, a partir de la transferencia de los servicios educativos medios y terciarios, en 1993, el personal político provincial necesitó hacer adecuaciones en la estructura de la burocracia educativa centralizada en el CGE, para dar contención a un sistema expandido bruscamente. El análisis de la documentación consultada nos reveló la creación ad hoc de una estructura burocrática paralela para la gestión de la escuela media, la penetración de la política y centralización en el manejo de la educación.

Esta transformación fue acompañada por el diseño de una política descentralizadora hacia las terminales burocráticas del sistema, que preparó a las escuelas como espacios de contención social. Este cambio en la orientación de la política educativa modifica los pilares de la gestión educativa a todo lo largo del sistema, centralizó funciones gerenciales de alto nivel en la cúspide (CGE) y descentralizó hacia las terminales (niveles departamentales y locales del sistema) funciones de aplicación y ejecución. Como muestran los organigramas, bajo esta nueva operatoria se suprimieron las Direcciones zonales de Media y las Coordinadoras zonales de Enseñanza Privada, se transfirieron sus funciones y

se dio mayor rango en la gestión ejecutiva y financiera del sistema a los organismos intermedios de Direcciones Departamentales de Escuelas y unidades educativas locales.

Este cambio visibiliza los lineamientos de una política educativa bajo cuya operatoria cobraron nueva significatividad las escuelas transformadas en agente promotores de políticas asistencialistas y punta de ariete en aquellos lugares marginales del sistema educativo. Una reconfiguración en el soporte operativo necesario para la extensión en la cobertura y la implementación de políticas educativas focalizadas. Realizadas en tiempo record, desde la política y sin estudios de factibilidad, rápidamente se pusieron en evidencia las limitaciones del estado provincial para hacerse cargo del manejo de un sistema educativo en expansión.

En segundo lugar, sobre la base de una regionalización del sistema educativo consumada, se difunde, luego, la estructura ciclada denominada Educación General Básica y con ella se amplía la cobertura a diez años de escolaridad obligatoria tal como estipulaba la Ley Federal. Esta innovación tecnología, expresó un cabio de estrategia en materia de política educativa. Se reorganizaron los procesos de enseñanza con énfasis en la psicogénesis y la integración social con nuevas formas de vincular escuela y comunidad, tratando de responder, así, a déficit crónicos en el sistema en materia de abandono, repitencia y sobreedad tal como expresaban los indicadores aquí ofrecidos. Uno de los mecanismos para facilitar el pasaje de la escuela primaria a la secundaria residió en la modificación de la estructura y lo que la burocracia educativa estatal denominó “acercar lógicas” entre dos formatos distintos. El resultado: asegurar la contención escolar.

En este sentido, encontramos que la localización del EGB3 fue direccionada hacia lugares que presentaban mayor rezago educativo, ya sea por las condiciones propias de localizaciones de la población sobre el agro entrerriano,

es decir, disperso, o a los márgenes de los centros urbanos, donde la presencia de oferta de nivel medio era inexistente.

Si bien, el EGB3 logra su cometido y amplía la cobertura educativa sobre población antes excluida de la oferta, para que las pretensiones de “los reformadores” fueran exitosas debieron cumplirse ciertos requisitos, no tenidos en cuenta por el personal político encargado de llevar adelante el proceso de cambio. Este proceso de expansión fue realizado sobre la base de escuelas primarias rurales y urbanas, donde se podía, sin un diagnóstico previo, con escasos recursos y una infraestructura deficiente para albergar la educación intermedia. Generó, así, la sobreutilización de edificios escolares, la atomización de espacios y, el consecuente hacinamiento. Respecto a la nuclearización en el ámbito rural, fue realizada con la infraestructura edilicia existente. Así el aislamiento geográfico y las distancias, la ausencia de transporte fueron obstáculos difíciles de sortear por el personal político. No mejores respuestas recibieron los protagonistas del hecho educativo: para el caso de los alumnos recibieron becas insuficientes, en el de los docentes, se los dejó mayormente librados a su suerte frente a lo cual concurrían a sus establecimientos haciendo uso del sistema a dedo en muchas ocasiones. Sin embargo, no podemos, ante la ausencia de evaluación oficiales, diagnosticar el impacto de estas políticas.

Uno de los elementos centrales en el éxito del EGB3, es que para poder instrumentarse requiere de un medio ambiente especifico, aquí no logrado. En este sentido, el nuestro, es un aporte novedoso. En el EGB, el espacio pedagógico ocupa un lugar fundamental, requiere de mobiliario específico que permita movilidad del alumno y superar, así, formas de aprendizaje estático; también necesita de bibliotecas, libros como soporte del aprendizaje activo. Esto fue resuelto a través de programas específicos, a cuentagotas, como en el caso del Plan social educativo y/o de manera precaria (además de fragmentada).

Además, hay que señalar que una correcta adecuación de esta transferencia tecnológica presentó un desafío, no alcanzado. Es decir, no existió adaptación del modelo pedagógico al contexto donde se pretendía implementar. Desde la perspectiva de la psicogénesis y el aprender haciendo, el aprendizaje no depende tanto del espacio sino de cómo se adecua este a los requerimientos del modelo, un cambio de óptica pedagógica, para la cual los docentes no fueron preparados. Al menos, en el terreno prescriptivo, en el cual enfocamos nuestro trabajo, no se observan transformaciones sistemáticas en los procesos (tareas) de aprendizaje que aseguren ese pasaje de lo concreto a lo abstracto y por ende lograr las capacidades básicas requeridas para un pasaje exitoso por el secundario.

En síntesis, encontramos que la difusión del EGB logra cumplir con los objetivos propuestos de revertir los efectos crónicos en el sistema en cuanto a deserción y desgranamiento, en particular, en el pasaje entre el último año de primaria y los primeros años de la secundaria. Sin embargo, este proceso de ampliación educativa se realiza a costa de la búsqueda de la calidad educativa pretendida. Como muestran los indicadores analizados, en paralelo al aumento de la matrícula, se producen efectos no deseados como el incremento sostenido en los indicadores de repitencia y abandono.

En un punto, las implementaciones de estos cambios se pudieron sostener porque existieron consensos políticos básicos que atravesaron a todo el arco político provincial, como puede constatarse en el proceso de reorganización y ampliación de la burocracia educativa. Se trata de una serie de cambios que comienzan en la provincia, con la recepción de las escuelas medias transferidas, durante la gestión de Moine, que continúa durante el bustismo con la aplicación del EGB1y 2, y, se prolonga con la experiencia piloto del EGB3. Esta serie de cambios se completan, luego, durante la gobernación de Sergio Montiel con la implementación a escala provincial del EGB3. Un proceso necesario para la

posterior expansión de la obligatoriedad total en el nivel medio que va a postular la Ley de Educación Nacional y su posterior correlato provincial

Efectivamente, la reforma del 2008, buscó responder a las demandas planteadas por el proyecto político kirchnerista a nivel provincial, en cuanto a metas de inclusión social y extensión de la terminalidad educativa. En el diagnóstico ofrecido por la historiografía especializada al momento de la reforma, se hallaba un sistema educativo fragmentado, con altos índices de desigualdad educativo, repitencia, sobreedad y abandono. Atribuían estos problemas a los cambios operados durante los noventa, en particular a partir de la transferencia y la aplicación de la Ley Federal. Como señalamos al principio de esta conclusión la LEN y su homónimo provincial son vistas como disruptivas respectó a sus antecesoras. Pero, este balance no les permitió ver que la ampliación en la obligatoriedad fue montada sobre la expansión del sistema realizado en etapas previas, provincialización primero y luego, la difusión del EGB3, como creemos haber demostrado en esta tesis.

Sin embargo, cumplir estas metas de inclusión significaron desplegar una estrategia de contención. En consonancia con la LEN y la normativa emitida por el CFE, la reforma introdujo distintos mecanismos que facilitan el pasaje por la escuela secundaria. En consecuencia, la “Resignificación” de la educación secundaria puso énfasis en la transformación curricular, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación, pero no revirtió la educación ciclada propia de la Educación General Básica, el espacio pedagógico no sufrió grandes alteraciones y tampoco se observan grandes transformaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, mismos tiempos, mismos ritmos. En paralelo pusieron el foco en las trayectorias escolares, nivelando hacia abajo, ofreciendo un currículum acorde a la evolución de los aprendizajes del alumno/a. Una medida en detrimento del currículum, homogéneo y común. Esta orientación en la política intentó ser consumada con la flexibilización del espacio escolar, a partir de la LEN, se

habilitan Iglesias, gremios, asociaciones de padres y partidos políticos entre otros espacios como ámbitos escolares. Se ofrece así, circuitos diferenciales de escolarización según capacidad y condición social. Como vemos, una reforma que buscó resolver los problemas haciendo énfasis en la cuestión administrativa, sin resolver problemas estructurales y de aprendizaje. Encuentra también así una forma de resolver, por la vía de la delegación a terceros, los déficits en la infraestructura escolar que cualquier fase expansiva requiere al tiempo que se niega el hacer uso de la capacidad previamente construida por la Ley Federal.

Por otro lado, para este proyecto político, la escuela es vista como un vector de intervención en el conjunto cultural de la población. En este sentido, el análisis de los diseños curriculares provinciales, en particular los de historia, nos permitió observar un intento de transmutar, a partir de las instituciones educativas y la inoculación, a nivel del currículum y de forma neutralizada los principios y valores (nacionales y populares) y perspectivas propias de una agrupación política ofrecidos en contenidos homogéneos que deben ser aceptados por toda la sociedad. Una forma de hegemonía que busca el consentimiento pasivo de las masas a las orientaciones dadas por el proyecto político.

En efecto, a partir de la difusión en los diseños de historia de los principios nacionales y populares y la lucha por los DDHH y la reedición del revisionismo historiográfico, de la cual esta se nutre en términos historiográficos parecieran abandonar las preocupaciones por la problemática de la transformación social y de formación ciudadanos con posibilidades de cambio social expresadas a nivel propositivo, para concentrarse en la consolidación y legitimación de un orden político estable en el contexto del desarrollo de capitalista y la vida democrática bajo su forma burguesa.

Por último, este proceso de instrumentación de la reforma curricular no solo tuvo obstáculos propios de aplicar una transformación de forma apresurada, sin una correcta evaluación de la trasformación, a nivel de la caja curricular que

implicaban esas metas. Un proceso impuesto por arriba, desde la política, sin tener en cuenta a los principales interesados en el proceso, los docentes y los alumnos. Quedará para trabajos posteriores el análisis del impacto de tales medidas en cuanto a inclusión educativa y mejoras de los indicadores de eficiencia del sistema propuestos como meta por el proyecto político. En este sentido, queda pendiente un análisis de las falencias de la reforma curricular en cuanto a los procesos de aprendizajes. Además, problemas estructurales que el sistema educativo viene acarreando desde los noventa, problemas crónicos en materia presupuestaria, salario docente, infraestructura edilicia deficiente y capacitación docente de calidad que podrían aportar a superar esas falencias de la última reforma.

Fuentes y Bibliografía

Leyes, decretos, resoluciones y Documentos

Ley Federal de Educación N° 24.195. República Argentina, sancionada El 14 de abril de 1993.Publicada en el Boletín Oficial el 5 de mayo de 1993

Ley de Educación Nacional N° 26.206. República Argentina, sancionada el 14 de diciembre de 2006.

Ley Nacional de Transferencia educativa N°24. 049. República Argentina, sancionada el 6 de diciembre de

Ley de Educación provincial N° 9.330. Paraná, sancionada el 27 de junio de 2001.

Ley de Educación Provincial N° 9890. Paraná, sancionada el 23 de diciembre de 2008.

Ley de transferencia educativa N° 8741. Provincia de Entre Ríos, Paraná, sancionada el 28 de octubre de 1993.

Ley N°8613. Provincia de Entre Ríos. Paraná, sancionada el 6 de diciembre de 1991.

Ley de Educación Provincial N°7.711. Paraná, sancionada el 18 de marzo de 1986

Ley de ministerios N° 8.487. Paraná, 1991.

Ministerio de Gobierno, justica y Educación. Decreto N° 101. Paraná. 25 de enero de 1994.

Ministerio de Gobierno, justica y Educación. Decreto N° 890. Paraná, Publicado en el Boletín oficial el jueves 26 de mayo de 1994.

Ministerio de Gobierno, justica y Educación Decreto. N°1812. Parana, 2002.

Decreto nacional N° 2.284. Buenos Aires, 31 de octubre de 1991. Boletín Oficial, 1 de noviembre de 1991.

Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación

Ministerio de Educación y Justicia. Res. N°1624/88. Documento Base para la Transformación Curricular. Buenos Aires 12 de octubre de 1988

CFCyE. Res. N°26. Buenos Aires, 06 de agosto de 1993.

CFCyE. Res. N°30. Buenos Aires, 08 de septiembre de 1993.

CFCyE. Res. N°33. Buenos Aires, 07 de diciembre de 1993.

CFCyE. Res. N°37. Buenos Aires, 05 de julio de 1994.

CFCyE Res. N°214, del 27 de abril de 2004, Anexo, Buenos Aires

CFCyE 2004. Res. 225. Buenos Aires, 2004

CFE. MECYT. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico educación secundaria. 2006.

Resoluciones del Consejo General de Educación

CGE. Res. N° 1212. Entre Ríos, Paraná, 1986.

CGE. Res N°2041. Paraná, 22 de mayo de 1989.

CGE. RES N°2493. Paraná del 8 de junio de 1989.

CGE. Res. N° 818. Paraná, 9 de septiembre de 1994.

CGE. Res. N° 1445/97. Paraná 10 de junio de 1995.

CGE. Res N°1737. Paraná 24 de agosto de 1995.

CGE. Res. N° 1376. Paraná 28 de agosto de 1995.

CGE. Res. N°1.611. Paraná, 27de septiembre 1995.

CGE. Res. N° 1.619. Paraná, 28 de septiembre 1995

CGE. Res. Nº 209. Paraná, 19 de febrero de 1996.

CGE. Res. Nº211. Entre Ríos, Paraná. 20 de febrero de 1996.

CGE. Res N°1445. Paraná 10 de junio de 1997.

CGE. Res N°1162.Paraná 27 de abril de 1998.

CGE. Res N°080. Paraná 10 de junio de 1998.

CGE. Res N° 2860. Entre Ríos, Paraná 9 de octubre de 1998.

CGE. Res. N° 0151. Paraná 17 de febrero DE 1999

CGE. Res N°931. Paraná 15 de abril DE 1999

CGE. Res. N°0397. Paraná 25 de febrero del 2000.

CGE. RES. N° 097/88 y N° 2036. Paraná, 6 de junio de 1988.

CGE Res N°1212. Documento para la Regionalización.

CGE. Plan Educativo Provincial 2007-2011. Educación de Calidad Para todos y Todas. Paraná. -Provincia de Entre Ríos. Editorial La Nación, 2007.

CGE. Res N°0220 Gobierno de Entre Ríos. Plan Educativo Provincial 2011 – 2015del 01 de diciembre de 2012.

CGE. Res. N°3322. Paraná 28 de octubre de 2010.

CGE. Res N°747. Paraná 19 de marzo de 2009.

CGE. Res. N°365. Paraná 22 de febrero de 2010

CGE. Res. N°3322. Paraná 28 de octubre de 2010.

Dirección General Educativa. Res N°460/91.Entre Ríos, Paraná, 5 de marzo.

DGE. Res. N°4114.Paraná 26 de agosto de 1986.

DGE. Res.N° 266. Paraná 18 de febrero de 1988.

DGE. Res.N° 5754/88. Paraná 30 de diciembre de 1988.

DGE. Res. N° 1239. Paraná 18 de abril de 1990.

DGE Res. N°803 Paraná, 17 de marzo de 1989.

DGE. Res. N°288. Paraná, 25 de febrero de 1991.

DGE. Res N°460/91. Paraná, 5 de mayo de 1991.

Documentos Generales

Provincia de Entre Ríos. Honorable Cámara de Senadores. Mensaje del Gobernador Moine. Diario de Sesiones 17 Reunión N° 26, Paraná 11 de diciembre de 1991 Pág.11- 21. (En adelante en DHCS1991).

Provincia de Entre Ríos. D HCS1991. Mensaje del Gobernador Moine. Diario de Sesiones 17 Reunión N° 26, Paraná 11 de diciembre de 1991 Pág.11- 21.

Provincia de Entre Ríos. DHCS1991. Mensaje del Gobernador Moine. Diario de Sesiones 17 Reunión N° 26, Paraná 11 de diciembre de 1991 Pág.11- 21.

Debates en asamblea legislativa provincial. DSHCS 1993. Sanción Ley N° 874. En *Diario de Sesiones16* Reunión N° 21, 28 de octubre de 1993 Honorable Cámara de Senadores provincia de Entre Ríos, pág. 859-862.

Provincia de Entre Ríos. DHCS 2003. Mensaje del Gobernador Jorge P. Busti el 11 de diciembre de 2003, frente a la Asamblea Legislativa de la provincia de Entre Ríos. En Diario de Sesiones 2. Reunión N° 16, Paraná 11 de diciembre de 2003 Pág.11- 21.

Gobierno de Menem. Unidad Nacional y Transformación Educativa. Ministerio de Educación y Justica. Discurso del Sr. Ministro de Educación y Justica Prof.

Antonio Francisco Salonia ante los miembros del Consejo Federal de Cultura y Educación. Bs. As. 1989, pág. 31-36.

Gobierno de Menem. Unidad Nacional y Transformación Educativa. Ministerio de Educación y Justica. Discurso del Sr Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menem ante la Asamblea Legislativa.

Discurso del Presidente Menen en cadena nacional en https://www.youtube.com/watch?v=iOz8yvjdE8k, consultado el 4/8/2020 a las 12:51 hs.

Discurso inaugural de Néstor Kirchner el 25 de mayo de 2003, frente a la Asamblea Legislativa en el Congreso de la Nación. (www.casarosada.gob.ar). Consultado el 13 de abril

CGE. Transformación Curricular. Dirección de Planeamiento y Coordinación Educativa. Centro de Duplicación H. Cámara de Diputados. Entre Ríos, Paraná, 1994.

CGE. Departamento de estadística y Censo. Provincia de Entre Ríos información estadística de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento. Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa. CGE. Provincia de Entre Ríos. 1999.

CFCYE. MCYE. Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica 1995.

CGE. Diseños curriculares para el EGB3.Provincia de Entre Ríos, Paraná. 1997.

CGE. Documento N° 1. Re significar la Escuela Secundaria. Entre Ríos. Junio de 2008.

CGE. Documento N° 2 Curricular- Epistemológico. Re significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos. Septiembre de 2008

CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo I. Entre Ríos.

CGE. Diseño Curricular de Educación Secundaria –Tomo II. Entre Ríos.

Boletines y prensa

Presencia. Órgano de difusión de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos. Agosto del 1996-2008.Varios ejemplares.

Diario la calle. Concepción del Uruguay. Años 1992-2008. Varios ejemplares.

Dirección General de información Pública. Gaceta oficial. Órgano informativo del Gobierno de Entre Ríos. Paraná Año 1 N° 193, viernes 20 de octubre de 2000

Fuentes Censales

Serie Estudios INDEC. N° 1, Buenos Aires, 1984.

INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Año 1997. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa: Anuario estadístico. 1997, Buenos Aires, 1997.

Año 2005. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa: Anuario estadístico. 2005, Buenos Aires, 2006.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz; Alderoqui, Silvia. (comp.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones. 1° ed. 14° reimp. Buenos Aires, Paidos, 2013.

Alonso, María Ernestina; Gurevich, Raquel, Elisalde Roberto. *La Argentina en el mundo contemporáneo. 3º ciclo EGB*, Buenos Aires, Aique, 1998.

Amuchástegui, Martha. “El discurso de la historia argentina en los textos de primaria”, en *Revista de la Universidad Nacional de Luján*, Buenos Aires, 1989.

Apple, Michael. “El marxismo y el estudio reciente de la educación”, en *Sociedad y Lenguaje*, nº 4, Madrid, 1985.

Apple, Michael. *Ideología y currículum*, Madrid, Akal, 1986.

Bertoni, Alicia. El sistema educativo hoy, Buenos Aires, Docencia, 1986.

Bowles, Samuel y Gintis Herbert. La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital trabajo”. Nº 2, Madrid, Educación y Sociedad, 1983.

Bowles, Samuel y Gintis Herbert. *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1996.

Braslavsky, Cecilia y Frigerio, Graciela (comp.). Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

Braslavsky, Cecilia. “Los libros de texto en su contexto: Argentina. 1975-1989”, en-Riekenberg, Michel (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1991.

Braslavsky, Cecilia, Finocchio Silvia y Lanza Hilda. *La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Braslavsky, C. La historia en los libros de texto de ayer y hoy para las escuelas primarias argentinas. En Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones. (comp.) 1 ed., 14 reimp. Buenos Aires. Paidos, 1993.

Braverman, Harry. *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*, Buenos Aires, Nuestro tiempo Editores, 1975.

Cantero, German y otros. Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación). En Ciencia, Docencia y

Tecnología [en linea]. 2006, XVII (33), 13-45[fecha de Consulta 29 de Mayo de 2023]. ISSN: 0327-5566. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503301

Carbone, Graciela; Rodríguez, Luis María. *El libro de texto en la escuela: textos y lecturas*, Buenos Aires, UNLU, 2003.

Carbone, Graciela. *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, FCE, 2003.

Carbone, Graciela. *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

Cardozo, F. y Faletto, E. Dependencia y desarrollo en Acá Latina. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 1997.

Carretero, Mario; Castorina, José. La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza narración e identidades. 1°Ed. Buenos Aires, Paidós, 2010

Carretero, Mario y otros (Comp.). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. 1° ed., 2° reimp. Buenos Aires, Paidos, 2013.

Carli, Sandra. *Estudios sobre educación, comunicación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Stella-Ediciones La Crujía, 2003.

Cea D´ Ancona Mª Ángeles. Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. España. Síntesis, 1996

Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza”. Biblioteca y repositorio. Concepción del Uruguay

Ciria, Alberto. *Política y cultura: la Argentina peronista. 1946-1955*, Buenos Aires, De la Flor, 1983.

Clío & Asociados. La historia enseñada. 2016 (22) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 109-117 Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/La Plata –Argentina)

Coll, Cesar. Psicología y Curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. 1° ed. Buenos Aires, Paidos, 2008

Cucuzza, Rubén Héctor. *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares [1873-1930]*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Cucuzza, Rubén Héctor. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a la Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

Cucuzza, Rubén Héctor. "Peronismo y educación (1943-1955): el problema historiográfico de las fuentes", en *Revista del Instituto de Investigación de Ciencias de la educación-IICE*, Año 5, nº VIII, mayo de 1996.

De Amézola, Gonzalo y Barletta, Ana María. "Esquizohistoria e historiofrenía. Del secundario a la carrera de historia y de vuelta al secundario", en *Entrepasados*, 2, Buenos Aires, 1994.

De Amézola, Gonzalo "La reforma educativa argentina, la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanos democráticos", mineó.

De Amézola "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente", en *Entrepasados*, nº 17.Buenos Aires, 2000.

De Amézola, Gonzalo: El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de cultura ciudadana (1952-1955), en *Entrepasados*, nº 17 Buenos Aires, 2000.

De Amézola, Gonzalo. La historia que no parece historia. La enseñanza escolar de la historia del presente reciente argentino", en *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, enero diciembre, nº 8, Venezuela, 2003.

De Amézola, Gonzalo “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma curricular Argentina en las fuentes para la transformación curricular”, en *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, enero diciembre, nº 10, Venezuela, 2005.

De Arce, Alejandra y Patiño Alcívar, Isabel. “Género y trabajo en el campo argentino. Discursos y representaciones sociales (1946-1962)”, en *Mundo Agrario*, vol. 9, nº 17, Buenos Aires, segundo semestre de 2008.

De Luca, Romina. Brutos y baratos. Privatización y descentralización en la educación argentina (1955-2001), Buenos Aires, Ediciones RyR, 2008.

De Luca, Romina. “Descentralización educativa y acumulación de capital: de la Revolución Libertadora a la Ley Federal de Educación”. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Myriam Southwell. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011.

De Privitellio, Luciano. “Los otros en la historia escolar. Las “naciones extranjeras” en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989” en *Entrepasados*, N° 15, Buenos Aires, 1998.

Devoto, Fernando. “Idea de nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía argentina y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)”, en *Estudios Sociales*, 1992.

Devoto, Fernando. “Historia”, en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I. Bs. As., 1997

Dobaño Fernández, Palmira; Rodríguez, Martha. *Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica. 1983-2000*, Buenos Aires, La colmena, 2001

Eco, Humberto. Como se hace una tesis. 10° reimp. México. Gedisa editores, 2011.

Escudé, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, 1990.

Doval, Cian. Formación ética y ciudadana: políticas educativas e intervenciones de la Asociación Conciencia, Entre Ríos 1993-2003. En Revista IRICE Nº 36 - 2019 p. 147 – 175, consultado en http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice - ISSN: 0327-392X

Doval, Sieber. La implementación de las políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica. Consultado en FRONTERAS – Revista de Ciencias Sociales y Humanidades http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/fronteras/index el 20 de marzo 2020.

Eisner, Elliot. Cognición y Curriculum. Una Nueva Vision.1ª ed. Buenos Aires. Amorrortu, 2007.

Feldfeber, Myriam; Ivanier, Analía La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 18, mayo-agosto, 2003, pp. 421-445.

Feldfeber, Myriam; Gluz, Nora. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas Nº 13. octubre de 2019 - abril de 2020. ISSN 2310-550X, pp. 19-38

Ferreyro, Juana. “Los textos escolares: una mirada para el futuro y hacia el futuro ¿Estado o mercado?, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50/1, julio de 2009.

Fiori, Natalia. Crisis social y educación: Reformas educativas en la ciudad de Buenos Aires para el nivel medio de enseñanza (1997/2003). Consultado en

https://www.academia.edu/41605391/Crisis_social_y_educaci%C3%B3n_secundaria

Finocchio, Silvia; Lanza, Hilda. “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, Bs. As., FLACSO, *Documentos e Informes de Investigación* N° 104, Noviembre de 1990.

Finocchio, Silvia. “Una reflexión para los historiadores: ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela?” en *Entrepasados*, N° 1, Buenos Aires, 1991.

Finocchio, Silvia. “Reseña de la primera conferencia argentino-alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la historia”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, núm. 4, 2do semestre de 1991.

Finocchio, Silvia; Lanza, Hilda. *La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Garín, Javier. Manual popular de derechos Humanos. CICCUS. 1ed. Buenos Aires.2012

Giroux, Henry. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en *Cuadernos Políticos*, nº 24, México, Editorial Era, 1985.

Giroux, Henry: *Teoría y resistencia en educación*, 1º edición en inglés 1983, 1º edición en español 1992, 6º edición español México. Siglo XXI editores 2004.

Giroux, Henry. Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología critica. Buenos Aires. 1° edición Amorrortu, 2003.

Giroux. Henry «Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia». Consultado el 22 de febrero 2023.

Gorostiaga, Acedo y Senén Gonzalez. ¿Equidad y calidad en el tercer ciclo de la Educación General Básica? El caso de la provincia de Buenos Aires. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol.2, No.1. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Gorostiaga.pdf

Grinberg, Silvia. *El mundo del trabajo en la escuela: la producción de significados en los campos curriculares*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, 2005.

Grinberg, Silvia. "Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa", en *Propuesta Educativa*, nº 17, Buenos Aires, mes de diciembre, 1997.

Guiance, Ariel. "Entre el romanticismo y la modernidad: la edad media en los textos escolares", en *Los libros de texto como objeto de estudio: una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001.

Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*, Buenos Aires, Hiperión, 2002.

Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva visión, 2004.

Gramsci, Antonio. Antología. 5°reimp. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013.

Gramsci, Antonio. Notas sobre Maquiavelo: Sobre la política y sobre el estado moderno. 5°reimp. Buenos Aires, Nueva Visión, 2011.

Gvirtz, Silvina. *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique, 2007.

Gvirtz, Silvina. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 1998.

Gvirtz, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: 1930-1970*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Gvirtz, Silvina. *El color de lo incoloro: mirada para pensar la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Gvirtz, Silvina. L*a escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas,* Buenos Aires, Santillana, 2005.

Harari, Fabían La contra. *Los enemigos de la revolución de mayo ayer y hoy.* Ed. RYR, Buenos Aires, 2013

Kaufmann, Carlina y Doval Delfina. *Dictadura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.

Krieger Mirian y Carretero, M. Historia, Identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de la nación. En Mario carretero y otro (comp.) La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narraciones e identidades. 1 ed. Buenos Aires, Paidos, 2010.

Lanza, H. La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En H. Lanza y S. Finocchio, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, t. III (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO - CIID - Miño y Dávila Editores, 1993.

Libedinsky, Marta. “Hacia una lectura comprensiva de los textos escolares”, en: Litwin, Edith. *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*, Buenos Aires, Paidos, 1995.

Linares, María Cristina. “Libros de lectura a principio de siglo: un sujeto lector ampliado”, en Ponencia presentada en las *XI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1999.

Lipsman, Marilina “El material impreso: un viejo medio en el marco de proyectos educativos actuales”, en Litwin Edith (comp.). *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*, Buenos Aires, Paidos, 1995.

Litwin, Edith. *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*, Buenos Aires, El ateneo, 1997.

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidos, 2008.

López María del Pilar. Las versiones escolares de la historia. Entre Ríos 1887-1914. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos, 2009.

Marx, Karl. *El capital,* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1998.

Massobrio, Viviana. *Otra propuesta para las ciencias sociales en la escuela primaria*, Buenos Aires, Braga, 1992.

Meikins Wood, Ellen. ¿Una política sin clases? El post-marxismo y su legado. 1° ed. Buenos Aires RyR ediciones, 2013.

Míguez, Eduardo. "Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media Argentina", en *Propuesta Educativa*, Año 4, nº 7, 1192.

Morras, Valeria Intenciones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires. En Clío & Asociados. (18-19) ISSN 0328-820X, pp. 183-197. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, 2014.

Morduchowicz, Alejandro. El Financiamiento Educativo en Argentina: Problemas estructurales, soluciones coyunturales. IIPE - UNESCO Buenos Aires, 2002.

Museo Delio Panizza. Archivo Documental de Delio Panizza, Concepción del Uruguay, Entre Ríos.

Nardacchione, Gabriel. Crisis y protestas durante la provincializacion del sistema educativo (19931997). En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Cuadernos 47, diciembre 2020.

Ossanna Edgardo y otros. Historia de la Educación en Entre Ríos: Quiénes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las primeras décadas del Siglo XX. En Ciencia, Docencia y Tecnología Nº 30, Año XVI, mayo de 2005, pág. 91-111

Ossana, Edgardo. “Los libros de texto para la enseñanza de la historia: entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas”, en *Propuesta Educativa*, nº 8, Buenos Aires, abril de 1993.

Petitti, Schmuck. Programas para la educación rural en el norte de la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1978-2018) En Cadernos de História da Educação, v.20, p.1-22, e023, 2021 ISSN: 1982-7806 Consultado (on-line) https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-23

Petitti, Eva. El programa de expansión y mejoramiento de la educación rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). 2018. Consultado en **http://orcid.org/0000-0001-8014-7181**

Piaget, Jean. *De la pedagogía*, Buenos Aires, Paidos, 1999.

Piaget, Jean. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidos, 2002.

Pigna, Felipe. Los mitos de la historia argentina. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires. 2004.

Pigna, Felipe. en, http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8699/7646?temporada=1.

Pineau, Pablo; Baredes, Carla; Basile, Javier. *La escuela no fue siempre así,* Buenos Aires, Iamiqué, 2002.

Plotkin, Mariano. *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista. 1946-1955*, Buenos Aires, Ariel, 1994.

Quattrocchi, Diana. *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*, Buenos Aires, Emecé, 1995.

Revista de Teoría- Historia- política. Buenos Aires, Ed. RYR, nº28, Segundo semestre 2014.

Riekenberg, Michel (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1991.

Rivas, Axel y otros. Radiografía de la educación argentina. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, 2010.

Romero, Luis Alberto. *Volver a la historia*, Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Buenos Aires, Aique 1996.

Romero, L. A. "Historia", en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II. Bs. As., 1997.

Romero, Luis Alberto (coord.). La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares, Buenos Aires. Siglo XXI, 2007.

Rosa M.ª Ávila Ruiz, M.ª Pilar Rivero Gracia Pedro L. Domínguez Sanz (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Colección Actas. Zaragoza, 2010.

Rubio José y otro. El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid. Editorial CCS. 1997.

Saab, Jorge; Suárez, Carlos; Maristan, José y Sánchez, Laura. *De Fregeiro a Levene: apuntes para una historia de los manuales de historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001.

Sábato, Hilda y Romero, Luis Alberto (coord.). La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2007.

Sábato, Hilda. “Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la representación de la historia económica en los textos escolares”. En Propuesta Educativa, nº 7. Buenos Aires, octubre de 1992.

Scalona, Elvira El valor formativo de la Historia. Cambios y continuidades en los diseños curriculares para la educación secundaria. En file:///D:/seminario%20II%20B/Los%20usos%20de%20la%20historia/textos/El%20valor%20formativo%20de%20la%20Historia.%20Cambios%20y%20continuidades%20en%20los%20dise%C3%B1os%20curriculares%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf. Consultado 3 de abril de 2019.

Sanjurjo L. Vera, María T. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens, 2006.

Sampieri, Roberto; y otros. Metodología de la investigación. 4ª edición, México. McGraw-Hill. 2006.

Sartelli, Eduardo. Celeste, blanco y rojo. *Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica, historia*. En revista Razón y Revolución Nº2. Buenos Aires, Ryr. primavera de 1996, reedición electrónica

Sartelli. Eduardo El origen del «relato». La ideología bonapartista del kirchnerismo como emergencia de un momento de la vida social argentina. Consultado en https://lalineadesombra.com.ar/el-origen-del-relato-la-ideologia-bonapartista-del-kirchnerismo-como-emergencia-de-un-momento-de-la-vida-social-argentina/, el 13 de mayo 2023.

Sartelli, Eduardo. EL Rojo sueño del porvenir. En Julio Frydenberg, Miguel Ruffo. La semana Roja de 1909. ED. RyR, 2012, Buenos Aires.

Southwell, Myriam. “Pos dictadura y política educativa: una relocalización de viejos de imaginarios en pugna”, en *Revista del Instituto de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Instituto de Políticas Públicas, 2007. vol. I n. 1

Southwell, Myriam. "Con la democracia se come, se cura y se educa. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. La Argentina democrática: los años y los libros", Buenos Aires: Prometeo, 2007.

Southwell, Myriam. "Igualdad y exclusión: paradojas pedagógicas en la historia educativa del Río de La Plata". San Luis Potosí, México: 2008. Artículo Completo. *Workshop. Seminario Historia, educación y diversidad cultural.*

Terigi, Flavia. Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (10), 2007. Recuperado [15/4/23] de http://epaa.asu.edu/epaa/

Tiramonti, G. (comp.). La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, col. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial, 2004.

Tiramonti, Guillermina. La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los noventa. 2005. En https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2327/48_dossie_tiramontig.pdf

Carlos Torre, Juan Carlos. La vieja guardia sindical y Perón.1ra. Ed. RyR, 2011, Bs. As.

Vigotsky, Lev. *Psicología y pedagogía*, Buenos Aires, Akal, 2004.

Vior, Susana La política educacional a partir de los '90. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5, diciembre 2008.

Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal, 2008.