

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DEL TRABAJO DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS '90 DESDE LAS VOCES DE LOS PROFESORES DE NIVEL POLIMODAL

Mariana Ojeda-Claudio Nuñez
Instituto de Investigaciones en Educación
Facultad de Humanidades,
Universidad Nacional del Nordeste
ortices@arnet.com.ar - claudionunez26@hotmail.com

1. A modo de introducción

Las ideas que aquí exponemos corresponden a una de las líneas de investigación del estudio: *“Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural”*¹.

Con esta investigación, en el decir de Rivas Flores:

“Intentamos acercarnos a la realidad misma de los docentes, planteándonos las cuestiones que puedan reconstruir una forma propia de vivir y entender su vida profesional. Desde su condición social y cómo se estructura el valor de su trabajo, pasando por los principios sobre los que éste se sustenta en un nuevo modelo de sociedad..., hasta intentar materializar una visión lo más real posible acerca del mismo. Todo ello desde la luz de cómo el nuevo sistema educativo ha podido producir o no cambios en sus formas de trabajar y generar nuevos modelos para su actividad profesional” (Rivas Flores, 2000:11).

Los resultados que se exponen surgen de entrevistas en profundidad realizadas a profesores de nivel medio/polimodal de establecimientos urbano y rural del Chaco. Fueron seleccionados en función de distintos criterios: la pertenencia a diversas áreas disciplinares, con una importante carga horaria en la institución, con más de 10 años de antigüedad en la docencia y que vivieron el proceso de la reforma educativa en la escuela de referencia. Los encuentros entre investigadores y docentes se realizaron en un marco metodológico de corte biográfico, lo que incluyó estadías en las escuelas y diferentes momentos de trabajo con cada uno de los 6 casos que aquí se analizan. Las entrevistas se constituyeron en un instrumento que nos permitió recabar información sobre la visión que tienen estos actores acerca de los cambios experimentados en su trabajo, en las instituciones de pertenencia, en

¹ Proyecto de investigación acreditado (PI 62/04) por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste, se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la mencionada Universidad. Período: 2004-2007. Dirección: Delfina Veiravé. Además, conforman el equipo de investigación los profesores: Mariana Ojeda, Patricia Delgado y Claudio Nuñez.

el nivel educativo de referencia y por la escuela en general a partir de la implementación de la reforma educativa en nuestro país.

Presentamos algunas ideas y percepciones de los profesores acerca de los temas señalados, en tanto *“hay significados fuertes que aparecen como soporte y sentido”* (Garay, 2002:4) que posibilitan la construcción y entendimiento de la realidad cotidiana. Los profesores percibieron que la reforma educativa y, en general, el contexto social de los `90, modificaron efectivamente aspectos del trabajo: la institución, su ámbito laboral y su puesto de trabajo pero dichas percepciones están mediadas por las vivencias, los sentimientos y las imágenes que los marcan significativamente a nivel profesional y hasta personal.

2. Los ejes de la reforma: algunos elementos para comprender los sentidos y significados construidos por los profesores de polimodal

Iniciamos esta exposición retomando los aspectos centrales en que se produjo la reforma educativa dado que entendemos que las políticas crean dispositivos de ordenamiento de la realidad creando un campo de acción para los agentes educativos y, específicamente, para los docentes (Alves García y Barreto Anadon, en Felfeber y Andrade Oliveira, 2006).

El contexto que otorga sentido

La reforma educativa se insertó en un panorama de profundos cambios y de complejos contextos y procesos en distintos órdenes de la vida social, política, económica, cultural, tecnológica, educativa, entre otros. Algunos de esos elementos que refieren a la complejidad del contexto son los siguientes:

- En el nuevo orden social el rol del agente estructurador y controlador que ocupaba el Estado es reemplazado por el mercado.
- Esta centralidad que ocupa el mercado ha ampliado las brechas existentes entre los diferentes sectores sociales. *“Como consecuencia..., los sectores más favorecidos están construyendo circuitos privados para proveerse de los servicios de educación, salud y seguridad, independientemente de los servicios que se le prestan al conjunto de la población”* (Tiramonti, 1999:20).
- La mutación cultural de fin de siglo que impacta directamente en la legitimidad, función y relevancia social de la escuela. Este cambio consiste, básicamente, en una organización mass-mediática de la cultura (Sarlo, B., 1994) que genera, indefectiblemente, una crisis en aquellas instituciones que se constituyeron socialmente como productoras y reproductoras de la cultura letrada y que organizaron su práctica alrededor de este eje (Tiramonti, 1997: 45).

- En la década del '80 se puso en evidencia la crisis de la calidad de los servicios de los sistemas educativos para la formación para el mundo del trabajo y el desempeño ciudadano. La relación entre las instituciones y el contexto social establece un orden simbólico que en este momento histórico debilitó y fracturó la legitimidad de la escuela (Garay, 2002). Así, la compleja crisis de la escuela no tiene tanto que ver con una crisis exclusiva de ésta sino y, fundamentalmente, con una crisis del orden de lo social y contextual.

El posicionamiento del sistema educativo generó consenso sobre la necesidad de su reforma en tanto se puso en dudas las posibilidades de las instituciones escolares para dar respuestas satisfactorias a las exigencias pedagógicas de la época, cuestionó su idoneidad como institución pedagógica, conmovió su relevancia social y generó un proceso de readaptación a un contexto que se volvió turbulento para estas instituciones y los sujetos.

La implementación de la reforma educativa en Argentina. Algunos elementos para entender las voces de los profesores de media

En líneas generales la reforma significó el tránsito de un sistema educativo bastante segmentado en lo curricular y en planes de formación tanto para los alumnos como para los docentes, a un sistema unificado, con ciertos elementos básicos y comunes para todo el país y los tipos de sujetos que se deseaba formar. La principal orientación política se dirigió al logro de la equidad social bajo el lema de igualdad para todos.

La escasez de recursos económicos para el financiamiento educativo y la búsqueda de inversiones crecientes provenientes del sector privado, desencadenó un importante retraimiento y abandono del Estado de la educación, sometiendo a las instituciones escolares a la búsqueda desesperada de recursos, a partir de proyectos, que les permitieran seguir funcionando y educando en contextos de creciente marginalidad, expulsión y desigualdad educativa, social, cultural y económica.

Por otra parte, y en relación con el tema que desarrollamos aquí, el modo cómo se definieron las regulaciones políticas excluyeron de los ámbitos de discusión y definición a los propios agentes educativos: los docentes. La discusión sobre las políticas educativas, para los distintos niveles del sistema fue generada y planteada en ámbitos propios de los sectores políticos, de los especialistas y técnicos de los ministerios de educación nacional y de las jurisdicciones, de los intelectuales orgánicos al sistema y de las élites académicas. Pero, los docentes no discutieron, o por lo menos no lo hicieron en los mismos ámbitos, en las mismas condiciones y con las mismas posibilidades.

En este marco económico y político, el nuevo discurso del sistema fue generando en la realidad de las escuelas y las aulas:

- Un desdibujamiento de la función pedagógica de la escuela.
- Un escenario fragmentado, de desarticulación y desigualdad educativa (falta de unidad de estructura, de formación docente, de prácticas de evaluación, de calidad, etc.), como señala Rivas (2003).
- La aparición de la exclusión socioeducativa. Retraso educativo generalizado, caracterizado por la sobreedad escolar y la repitencia.
- La dificultad para incorporar a la escuela contenidos social y culturalmente significativos para los grupos de niños y jóvenes provenientes de sectores populares.
- La destrucción de importantísimos tramos para el sistema de educación argentino, como lo es la escuela media, lo que contribuyó a la ampliación de las brechas – exacerbadas por otras condiciones– entre sectores sociales diversos.
- La recentralización del ejercicio de poder del gobierno nacional direccionando la implementación de las reforma en la mayoría de las provincias chicas (Rivas, 2003:12). Rivas (2003) agrega, lo que ocasionó daño a las economías provinciales a partir de la ampliación de la obligatoriedad y de la escasez de recursos de las mismas para sostenerla, lo que hizo colapsar a los sistemas educativos.
- Intentos de privatización de la escuela pública, desfinanciamiento del sector, institucionalización de la competencia desmedida entre escuelas por captar los recursos provenientes de proyectos “innovadores”, entre escuelas en condiciones desiguales, etc.
- Retroceso general de las organizaciones sindicales (Documento del Congreso Pedagógico Provincial UTRE-CTERA, Resistencia, Chaco, 10 de septiembre de 2005: 9).

Sin dudas tuvo impacto también en la identidad y el trabajo docente (Tenti Fanfani, 2005; Felfeber y Andrade Oliveira, 2006) significando la atención de necesidades educativas diferentes a las tradicionales no sólo en cuanto a cantidad de trabajo (mayor número de alumnos, más horas de trabajo) sino en su complejidad. Se señalan entre ellos la intensificación del trabajo docente (exceso y sobrecarga de funciones), el cambio de roles (nuevas actividades, por ejemplo, de corte social), la descalificación profesional (falta de formación adecuada) y el pauperizado salario. *“Este hecho introduce una fuerte contradicción en las propuestas reformistas que exigen del docente un trabajo profesional y hacen una interpelación fuerte a la dimensión intelectual de su actividad, a la vez que proponen normativas tendientes a la precarización del trabajo y mantienen salarios sólo compatibles con las actividades de más baja calificación”* (Tiramonti, 1999:21).

3. Lo que la reforma nos dejó desde las voces de los profesores de secundaria

La relación que pueden establecer los sujetos con el orden simbólico, con el orden social y cultural, no es simplemente de pasividad y mera recepción de lo que el mismo les propone como situación y contexto, sino que también, los actores sociales producen rupturas, significaciones y resignificaciones de dicho orden, se repositionan subjetivamente frente al mismo. Por lo tanto, *“la autonomía del orden simbólico no es absoluta y su poder organizador de la institución, las prácticas y la vida de los sujetos no es total”* (Garay, 2002: 8).

“Allí donde suponemos unicidad, homogeneidad –dice Garay–, hay heterogeneidad y diferenciación”. Este no reconocimiento de las diferencias, la ignorancia de la diversidad y heterogeneidad inherente hizo posible, entre otros, el fracaso de la Ley Federal de Educación y la implementación de las diversas normativas y disposiciones que ella trajo aparejada y que fracturó y desmembró el sistema educativo argentino y los lazos que unían a los diversos actores del mismo.

La lógica homogenizadora del sistema no pudo ver a la escuela y a los sujetos en la diversidad concreta. Escuela y sistema presentan una lucha permanente entre la rigidez del sistema y sus regulaciones administrativas-financieras y la realidad escuela-sujetos que son construcciones dinámicas históricas y relacionales (Martínez, D., en Felfeber y Andrade Oliveira, 2006:43).

¿De qué modo se manifestó esta lucha en la cotidianeidad del ámbito de trabajo y de la tarea docente? Sistema-Escuela-Trabajo

El sistema se estructuró bajo el imperio de la reorganización de los niveles educativos. El nivel medio fue desmembrado. El polimodal implementado en una serie de orientaciones diferentes (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicios, Comunicación, Arte y Diseño) se estructuró al interior de las instituciones educativas sobre la base de un criterio funcional en relación a la planta docente. Frente a la cantidad de docentes ya instalados, se priorizó la titulación antes que otros aspectos planteados en los discursos de corte político escritos en documentos nacionales y jurisdiccionales. Prevaleció la implementación de orientaciones en función de la planta docente, de las características y titulaciones de los profesores, por sobre las necesidades y requerimientos de formación de la comunidad. En los casos analizados, los docentes manifestaron que la escuela nació y persistió gracias a los esfuerzos de la comunidad. Frente a este tipo de institución fundadora, el cambio requiere romper lazos con la comunidad de origen para pensarse a sí misma, encerrada en

sus propias necesidades y la de sus actores, en este caso, los docentes y la preocupación por mantener en el sistema la mayor cantidad de profesores posibles.

*“... Incluso un día, para diciembre ya casi fin de año, viene la supervisora y hubo reunión de personal nos dijo: ‘tienen que transformar sí o sí, o sea, ahora tienen que tomar la decisión, porque de lo contrario ustedes no se transforman ahora va a venir una disposición y se van a transformar en cualquier modalidad que a ustedes no les conviene, así que lo tienen que hacer ya’... Entonces... **vimos la cantidad de profesores con títulos que había...** Se decidió por dos orientaciones, sociales y naturales, siempre pensando en proteger al personal. Así empezó todo, fue con presiones... Hubo mucho movimiento. ... Es como que se concentró en los profesores con títulos y lo que quedó, quedó para ellos. Bueno, eso también fue problemático” (profesor escuela rural).*

*“... porque nos habían llegado comentarios de las altas esferas ministeriales, era una de las elegidas para la transformación y quisieramos o no nos iban a imponer ... entonces con una colega dijimos **“vamos a elaborar un proyecto que contenga a todos los docentes”** porque yo te comentaba la inestabilidad laboral ...” (profesora escuela urbana).¹*

Esta situación de imposición de la transformación educativa, disparó sin dudas una serie de sentimientos y vivencias en los docentes por aquellos días. Tal como se manifiesta en sus palabras, la visión de imposición de la lógica del sistema a los sujetos provocaba temor, indignación, impotencia por la pérdida de la fuente laboral. La misma institución protege a los sujetos reacomodándose al sistema en función de sí mismos (de los docentes). La escuela contiene y protege a los docentes.

Ahora bien, no solamente la contención institucional pudo contra los sentimientos contradictorios de los docentes, no se pudo evitar que el colectivo profesional se resistiera, discutiera al interior del grupo. Surgen entonces, sentimientos e imágenes de fragmentación institucional, ruptura al interior del propio cuerpo docente, pérdida del sentimiento de colectivo profesional, de ser docentes en tanto “pertenecer a una raza diferente” y sentirse parte de ella. Pérdida que puede percibirse, no sólo en términos de pertenencia institucional y aun colectivo profesional, sino también y, en sentido más amplio, como la pérdida del techo, del suelo, del cielo, de la tierra, de lo que sustenta, sostiene y sirve como marco a los sujetos, lo que cobija y protege de los peligros externos, en sentido más profundo es el sentirse no-parte, excluido, no servible; la lucha por la supervivencia –el darwinismo se hace carne nuevamente aquí–. Pérdida de la patria, de aquello que sostiene, que cobija y otorga seguridad.

¹ Los resaltados son nuestros.

*“...la reforma nos dividió como personal, porque me acuerdo que una vez en una asamblea... que hicimos para decidir si la escuela comenzaba la reforma –no era claro, bueno para mí era tan confuso porque la provincia había adherido de todos modos, todas las escuelas tenían que adherirse, ¿no se por qué nosotros hicimos una asamblea?– y decidimos no comenzar con la reforma, con la transformación como le decían, pero una señora fue a la casa de la directora y le dijo: ‘¡no, no puede ser!, vamos hacer otra reunión’, anularon nuestra asamblea y vino la señora supervisora... y **allí cambio todo**”* (profesora escuela rural).

Al respecto, traemos a colación algunas ideas de Lucía Garay, que permiten comprender lo que sucedió con los profesores en su relación con la escuela. *“Las tramas de las relaciones sociales de trabajo –instituidas– se estructuran a partir de posiciones institucionales y pedagógicas, de roles y funciones. Definen simbólicamente y reglamentariamente, lugares y modos de relacionarse; se desprenden de la organización del trabajo y de la organización pedagógica y son, a su vez, el soporte estructural de tales organizaciones pautan relaciones institucionales y pedagógicas ...”* (Garay. Crisis social y..., pp. 9). Con motivo de esta nueva situación que desestabiliza a los sujetos laboral y emocionalmente *“... obliga a los sujetos ... a funcionar en lucha y defensa por permanecer”* (Garay, 2002:10). *“Existe otro tipo de tramas configuradas por los vínculos intersubjetivos que los individuos entablan o no entablan con otros sobre la base, no de posiciones instituidas, sino de elecciones basadas en sentimientos, en afectos, en creencias, en trayectos comunes. Vínculos en términos de una relación investida de afectos, positivos o negativos, de amistad o enemistad, donde los sujetos eligen y son elegidos, rechazan o son rechazados. Se trata de vínculos que se estructuran no sólo con otros, sino con el trabajo mismo, el conocimiento, el aprendizaje, la ley y las normas, la institución y que determinan posicionamientos, modos de estar, o no estar, de funcionar en los procesos y prácticas de la vida institucional...”* (Garay. Crisis social y..., pp. 10).

Diferentes grupos se establecieron en el cuerpo docente de ambas instituciones, los que se resistieron, los que no se comprometieron, los que participaron, los que quedaron solos. Pero todas esas vivencias, percepciones y reacciones fueron también una exteriorización de la angustia frente a la posibilidad de pérdida del puesto laboral, frente a la inestabilidad laboral y profesional. Los profesores narran el proceso de transformación a lo largo del tiempo en que ocurrió mostrando imágenes fuertes tales como

*“...a la escuela ahora entrás con **miedo**... Había temor la gente tenía miedo cuando venía la asesora y la supervisora...”*

² Idem.

*“de todos los colegios nos reuníamos para **resistir** todos juntos... a nosotros nos **traicionaron**...”*

*“finalmente y después de muchas guerras, porque fueron **guerras intestinas**, fui convenciendo a mis colegas que era necesaria la transformación...”*

Pasado un tiempo de la transformación los sentimientos fueron encontrando nuevas formas. Se podría llamar mayor compromiso con el trabajo en algunos casos, en otros resignación, en otros indiferencia.

La mayor parte de los docentes manifestaron resignación, sintiendo que se perdió a pesar de todo frente a un proceso de implementación que en su totalidad y para esta jurisdicción, en algunos casos era inevitable y que lo único que quedaba era la ‘mejor adaptación’ a las ‘propuestas’ y ‘sugerencias’ del ministerio, de los técnicos, de los especialistas. Pensar en la participación genuina, en estos contextos, parece una ingenuidad; es inevitable que lo ficticio –‘ya está todo cocinado’ en la voz de los profesores– cobre fuerza en tiempos de reforma educativa.

Vienen a la mente algunas palabras de Eduardo Galeano en una película (Granito de Arena) acerca de las reformas educativas en América Latina –el caso de las normales rurales en el Estado de Chiapas (México)–; el poeta decía, acudiendo a otra analogía: *“el cocinero ha convocado a todas las aves –a los pollos, a los pavos, a los patos–, y una vez reunidas las aves les ha preguntado el cocinero con qué salsa desean ser comidas, entonces algunas de las aves ha dicho: ‘yo no deseo ser comida con ninguna salsa’, y el cocinero le ha advertido que ‘eso está fuera de la cuestión’; o sea –reflexiona Galeano–, tenemos ahora la libertad de elegir la salsa con la que seremos comidos dentro de ciertos límites”*.

El profesor lo dice de otra manera, pero lo dice con tanta fuerza, con la fuerza y autoridad que otorga la realidad,

“...Muchos docentes quedaron fuera. Y cuando el colectivo se iba ¿qué es lo que tenés que hacer? tratar de acomodarte para que tu viaje sea lo más cómodo posible. ¿Qué le vas a hacer?, no queda otra, estoy en contra del sistema pero el sistema ya está, ya está en camino, ya está en marcha y bueno voy a seguir... pero vamos a tratar de adaptarnos al sistema”.

La resignación puede llevar a la participación. Una de las profesoras entrevistadas manifestó una activa participación en el proceso de transformación en su escuela

“Los proyectos de transformación los hicimos desde la escuela, cambiamos la estructura educativa incorporamos 2 modalidades y fue un gran aporte, nuestro objetivo no fue tanto facilitarle el trabajo al Ministerio, no queríamos que nuestros colegas quedaran afuera del sistema laboral, ni siquiera se tuviesen que ir de la

escuela entonces como consintieron la posibilidad de elevar nosotros un proyecto” (profesora de escuela urbana).

Quedó en ellos un grado de autonomía e independencia que les permitió un campo de acción individual o colectivo. El proceso fue arduo, sin embargo, se abrieron posibilidades para continuar adelante a pesar de las turbulencias. Como sigue diciendo esta profesora

“... el otro día se acercó una colega en una jornada porque bueno después de tanto tiempo de habernos peleado nos dimos cuenta que no podíamos convivir de esa manera que debíamos acercarnos y tratamos de volver, hoy, a la normalidad de la cuestión.

Si tuve que trabajar mucho y ellos también, el tema era que todos queríamos volver a la armonía en la institución pero ninguno quería decir, te perdono, creo que la cuestión pasaba por ahí, la gente dolida pero no se porque ya que en definitiva nadie quedó afuera muchísimos ganaron horas ... y la gente consiguió trabajo ahí adentro mismo y la cuestión fue que mi escuela fue beneficiosa la gente de adentro no deja de reconocer, pero dice que no fue del mismo modo en otras escuelas y hay gente que trabaja ahí adentro y dentro de otras escuelas y allí están padeciendo la inestabilidad laboral, la gente que quedó sin horas ...”

En general, podemos advertir que la visión de los docentes sobre el proceso de implementación y su impacto en las subjetividades ponen de manifiesto que la Reforma Educativa fue vivida como un cambio en el aspecto laboral, centrándose más que nada en mantener el puesto de trabajo.

4. Reflexiones Finales

Las políticas de reforma educativa desarticularon la institucionalidad del sistema educativo, trataron de retraer años de historia en una tradición y cultura institucional y pedagógica que hizo de la escuela argentina un lugar para “estar y convivir”, “proyectar y proyectarse”, “construir un imaginario común de códigos, prácticas y significados”.

Fundamentalmente se evidencian dos tipos de rupturas: una del orden simbólico fuente de valores y significaciones institucionales, de los sentidos de la escuela como institución educadora, y otra de las tramas de relaciones y vínculos al interior de las mismas. Como consecuencia de ello, sistema-escuela-docentes se desconectaron, perdieron lazos y, una vez más, fueron estos últimos quienes se vieron movilizados y conmovidos en su trabajo. Como fue posible observarlo, en aspectos referidos al puesto laboral tales como la inestabilidad y hasta pérdida como en la subjetividad de la vida personal y profesional.

Tradicionalmente, el cuerpo docente fue visto como un sector homogéneo, con una identidad definida –por el Estado–. Esta homogeneidad se rompió, el Estado se retrajo y se desestructuró el cuerpo profesional.

Todos estos sucesos objetivos están en la base de una serie de consecuencias en el plano de la subjetividad que es lo que aquí se puso de manifiesto:

“El gobierno del alma y de la subjetividad humana se volvió, al interior de esa racionalidad, una estrategia indispensable de las modernas formas de administración y gestión de las personas en el mundo contemporáneo (Peters, 1994; Peters, Marshall y Fitzsimonns, 2004; Rose, 1996).”³

Procesos genuinos de reforma educativa deberían tomar como eje estos procesos de subjetividad de los agentes educativos.

Bibliografía

DOCUMENTO DEL CONGRESO EDUCATIVO PROVINCIAL (2005). *Hacia una nueva Ley de Educación*. Unión de trabajadores de la Educación (UTRE-CTERA), Resistencia-Chaco, 10 de septiembre.

FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (comps) (2006) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Bs. As., Noveduc.

GARAY, L. (2002). *Investigación educativa, investigadores y la cuestión institucional de la educación y las escuelas*. Mimeo. 25 pp.

GARAY, L. *Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas de Argentina*. Mimeo. 15 pp.

GARAY, L. *La intervención institucional en el campo de la educación*. Mimeo. 14 pp.

RIVAS FLORES, J.I. (2000). "El trabajo de los docentes". En: Rivas, J.I. (coord.). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, Aljibe, pp. 139-154.

RIVAS, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*. República Argentina, Dirección Nacional de Estadística y Censo (INDEC), Censo de Población, Hogares y Viviendas 2001, para la Provincia del Chaco.

TENTI FANFANI, E. (comp.). (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira.

TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Bs. As., Siglo Veintiuno.

TIRAMONTI, G. (1997). "Los imperativos de las políticas educativas de los 90". En: *Propuesta Educativa*, año 8, N°17, pp. 39-46.

TIRAMONTI, G. (1998). "Regulación social y reforma educativa". En: BIRGIN, A.

³ Citado por Alves García y Barreto Anadon en Felfeber y Andrade Oliveira, 2006:183.