

I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro, 2013.

La aplicación de la transformación de nivel medio en el Valle medio. Análisis de los mecanismos para su introducción entre 2008 y 2012.

Mansilla, Rocío, Rosales, Julio César y Lamas, Martín Ignacio.

Cita:

Mansilla, Rocío, Rosales, Julio César y Lamas, Martín Ignacio (Octubre, 2013). *La aplicación de la transformación de nivel medio en el Valle medio. Análisis de los mecanismos para su introducción entre 2008 y 2012. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/martin.ignacio.lamas/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pZQ5/8Aa>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La aplicación de la transformación de nivel medio en el Valle medio. Análisis de los mecanismos para su introducción entre 2008 y 2012

**Mansilla, Rocío
Rosales, Julio Cesar
Lamas, Martín Ignacio**

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de aplicación de la transformación de nivel medio de la escuela media rionegrina en el Valle Medio del Río Negro centrandó nuestra atención en los mecanismos que utilizaron los que defendieron la transformación para generar en el colectivo docente una opinión favorable a la transformación.

Pretendemos indagar en qué mecanismos se pusieron en práctica a nivel regional para que entre 2008 y 2011 se haya pasado de un rechazo total de la transformación, a una generalizada aceptación (que en nuestra hipótesis es una aceptación puramente formal y por cansancio, pero aceptación al fin). Nos preguntamos cómo los defensores de la reforma lograron combatir los argumentos de los que se oponían a la transformación y disolver o desprestigiar sus formas de organización creando nuevas representaciones sobre el tema. Por eso apelamos a entender los mecanismos de poder en una escala micro.

Partiendo de este punto, queremos entender el proceso que describimos vinculándolo con los conceptos teóricos del campo de la política educativa.

Palabras claves: reforma educativa, mecanismos de construcción del consenso, política, ideología, tecnologías de gobierno, concertación

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso de aplicación de la transformación de nivel medio de la escuela media rionegrina en el Valle Medio del Río Negro centrandó

nuestra atención en los mecanismos que utilizaron los que defendieron la transformación para generar en el colectivo docente una opinión favorable a la transformación.

El proceso de transformación de nivel medio tuvo varias etapas: la primera abarcó desde el año 2005 a fines de 2007 y fue la etapa de discusión y elaboración. La segunda comenzó a principios de 2008 y fue la etapa de aplicación, en que el ministerio de educación de la provincia intentó imponer la transformación en cada una de las escuelas secundarias de Río Negro (CEM diurnos, quedando afuera las técnicas y los nocturnos). Sobre esta última etapa focalizaremos el siguiente trabajo. Tomaremos como marco temporal desde principios de 2008 hasta comienzo de 2012. En esta última fecha, por resolución de CPE (Consejo Provincial de Educación), la transformación queda suspendida en su avance (permanece aplicada en los cursos y escuelas en que está en marcha, pero no avanza a nuevos cursos ni a nuevas escuelas).

El proceso que queremos describir e interpretar es complejo. Después de la etapa de discusión, el gobierno provincial en la persona del Ministro de Educación Cesar Barbeito, se dispone a aplicar la transformación de nivel medio en todos los CEM de la provincia con apoyo del sindicato UNTER, pero en Febrero de 2008, un congreso gremial rechaza la aplicación de la transformación -por un margen muy estrecho- y contradiciendo la opinión de la Comisión Directiva Central del sindicato.

Dada esa situación, el ministerio dispone que la transformación se aplicará en las escuelas que lo soliciten y dispone hacer votaciones por escuela. Sólo en 6 de ellas en toda la provincia logran que se acepte aplicar la transformación y con una serie de manipulaciones por parte del gobierno.

El objetivo de nuestro trabajo es analizar qué mecanismos se pusieron en práctica a nivel regional para que entre 2008 y 2011 se haya pasado de un rechazo total de la transformación, a una generalizada aceptación (que en nuestra hipótesis es una aceptación puramente formal y por cansancio, pero aceptación al fin). Nos preguntamos cómo los defensores de la reforma lograron combatir los argumentos de los que se oponían a la transformación y disolver o desprestigiar sus formas de organización creando nuevas representaciones sobre el tema. Por eso apelamos a entender los mecanismos de poder en una escala micro.

No es nuestra intención realizar un análisis de la transformación a través del texto o del contenido de las resoluciones y el diseño curricular -no tenemos espacio para eso-, en

lugar de ello retomaremos algunas caracterizaciones que teníamos en aquella época como forma de explicar el punto de inicio de esta etapa del proceso.

Partiendo de este punto, queremos entender el proceso que describimos vinculándolo con los conceptos teóricos trabajados en el seminario de política educativa.

Queremos aclarar la posición de la que partimos. Los que elaboramos este trabajo fuimos partícipes y protagonistas del proceso que intentaremos describir y explicar, y nuestra posición quedará claramente expresada en el trabajo. Pretendemos explicar el proceso sobre la base de conceptos científicos y no pensamos que las marcas en la escritura que indican una posición u opiniones sobre temas puntuales le quiten rigurosidad al trabajo.

Contextualización del proceso

La llamada “Transformación de nivel medio de la escuela secundaria rionegrina” fue aprobada fundamentalmente por resolución 345 del año 2008 del Consejo Provincial de Educación (CPE) y consiste en la aprobación de un sistema de trabajo basado en la concentración de las horas de los profesores aplicado a un nuevo diseño curricular que había sido aprobado por resolución 235-08.

El ejecutivo provincial estaba dirigido en el año 2008 por el Gobernador Miguel Saiz, de la Concertación para el desarrollo (Radicalismo) y su ministro de educación era Cesar Barbeito. Desde fines de 2011 gobierna la provincia el Frente para la Victoria, que a principios de 2012 dejó en suspenso la transformación de nivel medio a la que aludíamos anteriormente.

Por otro lado, cambios comparables ha habido a nivel sindical. La conducción de la lista Azul-Arancibia, que dirigió el sindicato durante todo el proceso de discusión y aplicación de la transformación y que apoyó fervientemente su aplicación, fue desplazada en Septiembre de 2010 por otra conducción, la Lista Celeste, que dirige el sindicato hasta la actualidad.

Este proceso de cambios en las conducciones del ejecutivo y el sindicato es la que nos permite entender los cambios y reajustes en el proceso de aplicación de la transformación, fundamentalmente el que ocurre a principios de 2012, que usamos como

fecha tope de nuestro trabajo. Hoy en día, podemos decir que si bien el proceso de aplicación de la transformación de nivel medio reanudó su marcha, estamos hablando de un proyecto con algunas características diferentes¹.

Notas sobre proceso de imposición de la transformación en Río Negro y en particular en el Valle Medio

Los mecanismos que pretendemos analizar apuntan a crear un sentido común y una opinión favorable a la transformación y se basan en la difusión de opiniones, latiguillos y maniobras de las autoridades del ministerio de educación, jerarquía del sistema educativo (directores y supervisores), algunos docentes, y la conducción gremial que a pesar del rechazo por congreso, maniobró activamente para aplicar la transformación. Estos mecanismos se dan en el marco del proceso de aplicación de la transformación al que hacíamos referencia en la introducción.

La resistencia a esta medida en la provincia, y en Valle Medio en particular, estuvo dirigida por agrupaciones opositoras² y grupos de docentes de media independientes (sin referenciarse en una agrupación) que se dieron formas organizativas por fuera de las formales del sindicato, para enfrentar lo que se pensaba que era un ataque más a las condiciones laborales de los trabajadores.

Para contextualizar el proceso, hacemos una breve reseña cronológica de la etapa de aplicación de la transformación en Valle Medio. Para esto nos basamos en nuestras propias vivencias y datos recogidos por nosotros mismos.

- Principios de 2008: el sindicato rechaza la transformación de nivel medio (a nivel seccional y provincial); se intenta imponer la transformación en el CEM de Darwin, fracasa y se crea el CEM de Pomona para imponer allí la reforma. A partir de la paritaria en donde se demuestra el rechazo, la estrategia del gobierno es que cada escuela decida si va a aplicar o no la transformación.
- Principios de 2009: conflicto gremial profundo, no se avanza demasiado en la aplicación de la transformación al menos en Valle Medio.

¹ Ver resolución 138 del año 2013

² Agrupación celeste, y diferentes agrupaciones de izquierda de la provincia. Convergencia, Violeta, Arte en Lucha ente otras.

- Fines de 2009: el sindicato cambia de posición y acepta la transformación en un congreso en Sierra Grande, con poca participación y votaciones en donde se cerró la lista de oradores y no se dejó participar los sectores críticos.
- Principios de 2010: intentan aplicar la transformación en 4 escuelas de nivel medio de la región del valle medio³, se llama a un plebiscito (quienes participan) para eso y gana el “no a la transformación”, por 92 a 59 votos. En esta votación tenían posibilidad de participar todos los docentes que trabajaban en cada una de las cuatro escuelas (incluidos los titulares que estuvieran en uso de alguna licencia).
- Fines de 2010, se hacen votaciones por escuela en cada una de las cuatro escuelas que habían rechazado la transformación a principios de 2010, solo una escuela la rechaza.
- Principios de 2011, se aplica la transformación en 1er año en tres escuelas más del Valle Medio.
- Principios de 2012, por resolución del CPE queda suspendido el avance de la transformación hacia cursos superiores.

Retomando la caracterización sobre la reforma que teníamos en 2008

Nos parece importante recordar algunas de las observaciones y críticas que hacíamos a la transformación de nivel medio en el año 2008, momento en que empieza el proceso de implantación.

La primera persona del plural no se refiere solo a los autores de este trabajo. Hacemos referencia a un grupo de docentes que trabajan en escuelas medias del Valle Medio (CEM y CENS), que comenzaron a nuclearse para resistir la imposición de la transformación y que más tarde terminó cristalizando en una agrupación sindical denominada Agrupación Agustín Tosco.

Al analizar las críticas que hacíamos en el comienzo del proceso de aplicación de la transformación no estamos intentando un análisis exhaustivo o científico de la transformación; tampoco esta tarea implica que hoy compartamos esas críticas, sino que

³ CEM 7 (La marque), CEM 55 (Luis Beltrán), CEM 47 (Choele Choel) y CEM 135 (Darwin)

pretendemos ir al inicio del proceso para comparar nuestros argumentos con los argumentos y mecanismos de quienes defendían a la transformación.

Las críticas que se hicieron en ese momento a la transformación fueron básicamente:

- Que no había una transformación en la estructura del trabajo docente: concretamente lo que se reclamaba era el trabajo por cargo, con un porcentaje de horas frente a curso y horas institucionales y para planificar (la proporción entre una y otra era de 2 a 1).
- Pensábamos que se seguía impulsando el trabajo docente individual y el voluntarismo al no garantizar una estructura que favorezca el trabajo docente colectivo. Por eso no era considerada una reforma real.
- Que el diseño curricular no impulsaba efectivamente el trabajo en áreas, más allá de declaraciones formales, y no creaba la estructura de cargos y de capacitación necesaria para ellos. Incluso, por lo menos en el área de ciencias sociales, no había posibilidad reales de trabajo en área, ya que entre los temas de las diferentes asignaturas no había ningún tipo de vinculación⁴. Sumado a esto, la idea reduccionista de las ciencias que englobaba en este concepto solo a las ciencias exactas y naturales⁵.
- La precarización del trabajo docente. Ante el argumento de los defensores de la transformación de que se creaban muchas horas y cargos, la realidad era que todo lo que se creaba eran puestos precarios (agregar referencia de la resolución), muchas veces a propuesta de dirección y sin posibilidades de titularización.
- La compatibilidad en 35 horas cátedra en media. Hecho que naturalizaba la sobrecarga laboral, ya naturalizada por la posibilidad de tomar hasta 60 horas cátedras en segunda vuelta⁶.

⁴ Ver Diseño Curricular para las escuelas del Ciclo básico de las escuelas secundarias rionegrinas, aprobado por resolución 235 del año 2008

⁵ Ver el mismo diseño en la parte correspondiente al taller de ciencias.

⁶ Ver resolución 345 del año 2008.

Mecanismos de construcción del consenso

Explicaremos los mecanismos aplicados por los defensores de la transformación sin diferenciarlos, aunque en la explicación de cada uno iremos aclarando si son aplicados por autoridades del gobierno, del sistema educativo (directores y supervisores), autoridades del gremio docente o simplemente personas particulares.

La fuente a partir de la cual describimos estos mecanismos -salvo aclaración explícita- son nuestras propias vivencias como docentes que estamos día a día en las escuelas. En general están sacadas de frases que oímos, discusiones en las que participamos en las escuelas o en diferentes ámbitos gremiales.

Mecanismos:

- Crear una escuela que sirva de ejemplo de aplicación de la reforma: CEM de Pomona. Este es un hecho puntual ocurrido en Febrero de 2008, que sin embargo deja de ser un hecho aislado para transformarse en un generador de opiniones en su mayoría favorables a la transformación. El proyecto original de las autoridades del ministerio fue aplicar la transformación en el recientemente creado CEM nro 135 de Darwin, pero ante la negativa de su directora, deciden abrir un nuevo CEM en la localidad de Pomona. Un CEM que tiene una sola sección por año (o sea que en 2008 tuvo un solo curso funcionando) y que funciona en las instalaciones de la escuela primaria de la localidad. Decimos que fue un generador de opiniones favorables porque tuvo especial apoyo de las autoridades de educación, principalmente se lo proveyó con recursos a los que no accedían las otras escuelas. De esa manera, comenzaron a circular algunas opiniones favorables a la transformación en el aspecto de la infraestructura, para que “pase como en Pomona”. En el aspecto estrictamente pedagógico las opiniones que circularon no eran tan favorables, en el mejor de los casos se decía que nada había cambiado con respecto al sistema anterior.

- Creación de un sentido común basado en el escepticismo y la derrota: “estamos tan mal que cualquier cosa es mejor que lo que tenemos”, y sentimiento de orfandad ante la falta de un diseño curricular. Este fue un factor muy importante de creación de consenso a favor de la transformación. La idea que hicieron circular muchos directivos y docentes era que la situación interna de las escuelas estaba llegando a su punto límite. Se basaban principalmente en estadísticas como porcentajes de desaprobados e índices de repitencia. Estos índices utilizados de esa manera tienen un objetivo particularmente

perverso: culpar a los docentes por el denominado “fracaso escolar” o la “deserción”. Supuestamente la transformación venía a terminar con esta situación. Por otro lado, decimos que se basaba en el escepticismo o la derrota, porque frases como estas deban a entender que no se estaba de acuerdo con la transformación, y se reconocían sus dificultades.

- Fragmentación en la aplicación escuela por escuela. Esta fue una estrategia del gobierno. El objetivo primario del gobierno era la aplicación en bloque en todas las escuelas de la transformación, pero al encontrarse con la negativa del gremio a principios de 2008 decide su aplicación escuela por escuela con votaciones. Esto atrasaba su objetivo primario, pero le daba la posibilidad de aplicar la transformación gradualmente, contando con la capacidad de presión del gobierno sobre los directivos y los trabajadores, pasando por arriba -"puenteando" se dice vulgarmente- a cualquier instancia organizativa (Comisión Central del gremio, seccionales y agrupaciones). A partir de ahí se suceden en la provincia las anécdotas de llamados por teléfono de funcionarios de educación a docentes para que “vayan a votar a la escuela” o a directivos contándoles las ventajas de la transformación e incluso un alto funcionario de educación de la línea Sur que vota por teléfono en su antigua escuela donde era titular.
- Confusión a través de la resemantización y resignificación de las palabras: esta operación la hacen los defensores de la reforma con conceptos como trabajo por cargo y concentración horaria. Ante el reclamo del trabajo por cargo, el gobierno responde diciendo que esto ya estaba contemplado, y aplica la concentración horaria. Esto implica un reduccionismo: la concentración horaria plantea que las horas de un cargo estarán en una misma escuela, y se tiene una hora institucional cada 5 o 6 horas cátedras. En cambio, el trabajo por cargo tal como se reclamaba contemplaba un porcentaje mayor de horas institucionales, y tenía como objetivo una transformación radical en el individualismo actual de las formas de enseñanza.
- Lo mismo ocurrió con conceptos teóricos como igualdad en el proceso de discusión de la transformación, que en realidad hacían referencia a la equidad (que es muy diferente). Algunos documentos del ministerio y exposiciones de funcionarios planteaban que la igualdad en educación estaba dada por la existencia de un diseño curricular que direccionara la educación en todos los rincones de la provincia. Esta confusión de conceptos fue muy favorable a los defensores de la transformación, ya que

obligaba a los que se oponían a hacer aclaraciones constantes para las cuáles no teníamos medios ni tiempo material y hacia que la discusión política cayera en una serie de tecnicismos difíciles de entender para quién no estuviera imbuido de la discusión. Este no es otro mecanismo sino es continuación del anterior.

- Se utiliza también un mecanismo de confusión cuando se apela a la memoria histórica de la reforma del CBU y su tergiversación, para hacerla equivalente a la transformación actual. La transformación popularmente conocida como CBU estuvo vigente desde 1986 a 1996 en la provincia y a pesar de que en Valle Medio quedan pocos profesores de aquella época, es un recuerdo constante en la memoria colectiva, enarbolada incluso por algunos que hoy son profesores y en la década del 90 fueron alumnos del CBU. La conducción del gremio intentó en todo momento equiparar esta transformación a dicha reforma.

- Otro de los mecanismos que actuó con fuerza en los ámbitos sindicales fue la oposición entre los intereses de los alumnos y los trabajadores. Consultada acerca de por qué había votado a favor de una transformación que iba en contra de sus propios intereses laborales ya que disminuía la cantidad de horas de su área (el área de ciencias jurídicas y contables), una profesora respondió: “yo voté a favor porque pienso en los alumnos”. Con frases como esta, que fueron difundidas por dirigentes sindicales, se quiso instalar una oposición entre los intereses de los estudiantes y los de los profesores. La idea, que tuvo cierto éxito, era que la transformación eran tan buena para los alumnos, que teníamos que dejar de lado nuestros intereses como trabajadores, lo cual a nuestro entender es una falsa dicotomía. Cuando los trabajadores de la educación pedimos mejores condiciones laborales, lo hacemos pensando en mejorar nuestra labor pedagógica.

- El posibilismo fue otra idea difundida por los defensores de la transformación, la idea expresaba aproximadamente esto: la aceptación de la transformación con sus falencias para luego intentar su optimización reconocemos que a esta transformación le falta mucho para mejorar, pero aceptemos la reforma como está y después peleamos desde adentro para lograr integrar las cosas que le falta. Muchos sabían que esto era una ilusión. Los mismos que esgrimían este tipo de argumentos sabían que aceptar la transformación era entrar de lleno a ella y a su forma de trabajo, sin poder discutir desde adentro nada de sus contenidos.

- Finalmente, y en el ámbito de la lucha gremial, tuvo un papel importante la descalificación del adversario, negándole capacidad para articular un proyecto racional: documentos gremiales tachaban a los que se oponían a la transformación como “los agoreros de siempre”, y en reiteradas ocasiones los dirigentes del gremio caracterizaron la estrategia de quienes se oponían a la reforma diciendo que “Juegan al todo o nada”. De esta manera intentaban sacar a sus oponentes del terreno de la política, planteando que la oposición a la transformación era irracional y que no había realmente un proyecto político alternativo, sino una especie de capricho o conducta imposible de comprender racionalmente.

Elementos para caracterizar los mecanismos descriptos

¿Cómo caracterizar globalmente a estos mecanismos descriptos en el texto? Una ayuda importante para esto puede ser un artículo de Silvia Barco (2008).

Identificando los principales rasgos de la política educativa que se ha ido configurando en las últimas dos décadas, Barco (2008) desarrolla la idea de concertación. La idea de concertación es parte del imaginario de la democracia neoliberal, constituye por lo tanto una de las formas de simulación democrática, de construcción de un consenso falsificado; “los gobiernos neoliberales llaman a 'concertar' una vez que han definido el contenido del acuerdo y una vez que se han establecido de manera clara y precisa los límites que la propia concertación no podrá extrapolar” (pág 16). Estas políticas solo buscan obtener consentimiento para medidas tomadas de antemano, unilateralmente.

Estas ideas nos permiten caracterizar a los mecanismos para la aplicación de la transformación de la escuela media descriptos en este trabajo como parte integrante de los métodos de concertación de las políticas neoliberales. Más allá del contenido de la transformación -que no hemos desarrollado en este trabajo- los métodos y las formas de llevar adelante la construcción y la aplicación de la transformación expresan claramente esas ideas: formas de participación simuladas, decisiones tomadas de antemano, generación de un sentido común basado en el escepticismo, el agotamiento y la frustración de los trabajadores de la educación expresan claramente estas formas, produciendo un conformismo y desaliento de la conciencia crítica.

¿Cómo sería la transformación que queremos? Al contrario de lo que expresaban muchos defensores de la transformación, oponerse a este tipo de medidas no implica estar de acuerdo con la escuela secundaria anterior. Compartimos el diagnóstico negativo de la escuela secundaria anterior a la transformación, pero basados en diferentes premisas.

Sostenemos que es necesaria una transformación real, pero planteamos que la discusión tiene que ser llevada adelante de manera diferente, con otras formas y otros contenidos.

Barco (2008), expresa una idea rectora para la construcción de una política educativa realmente democrática: la conquista del derecho social a la educación. Esta idea implica necesariamente la igualdad de todos los que participan como sujetos de derecho y la idea de una democracia participativa en los ámbitos de definición de política educativa; todo esto sostenido en la universalidad y una educación pública basada en la principalidad del Estado. Por lo tanto, la idea de tener como horizonte el derecho social a la educación sería un eje fundamental que define elementos de la forma y el contenido de una transformación como la que queremos y creemos necesaria en la escuela rionegrina.

Conclusión: la participación en la construcción de la escuela pública

Otro aporte interesante lo hace la autora Miriam Feldfeber (2003) cuando destaca la construcción de la escuela pública como un acto político. Esto implica crear tiempos y espacios que rechacen la lógica del mercado, la lógica empresarial y las ideas tecnocráticas en la construcción de la escuela pública tratando de reposicionar al Estado como responsable principal de la educación pública en vistas a luchar contra las desigualdades educativas. Esto es correlativo con un fortalecimiento de los espacios públicos, la ciudadanía y la participación en esos espacios como sujetos activos.

Pensamos que las reformas educacionales, cuando tienen espacios de participación real, son procesos profundos que ponen en movimiento aspectos estructurales de la vida social y cultural, que comprometen al imaginario colectivo.

Una reforma responsable debe ser respetuosa de los tiempos y modalidades culturales, de las demandas específicas y del derecho de los sujetos de la comunidad educativa, a participar del cambio de su educación, la de sus hijos o la que los compromete como docentes.

Teóricamente las innovaciones curriculares constituyen la materialización de las inquietudes y necesidades de una población en la cual se pretende llevar a cabo un cambio.

En la actualidad los procesos de cambio o innovadores presentados desde el poder hegemónico como transformación, son solo innovaciones de forma y de fondo cuya finalidad es seguir reproduciendo hegemonía.

Se trata de “reformas” que no permiten que la sociedad tenga las herramientas necesarias para realizar acciones transformadoras que le sirvan para desnaturalizar la cuestión social que es presentada como cuestión natural, por tanto, inmodificable a través de la intervención humana.

Se trata de reformas que no habilitan el cuestionamiento de las situaciones que siempre el poder presentó como verdades evidentes.

Proponemos un subversión política en el sentido que lo propone Bourdieu (1987):

“La política comienza propiamente hablando con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido, que define la “doxa” original; en otros términos, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una conversión de la visión del mundo” (pág 52)

“EL discurso herético debe no solo contribuir a romper la adhesión al mundo del sentido común profesando públicamente la ruptura con el orden ordinario, sino también, producir un nuevo sentido común e incluir en él, con toda la legitimidad que confieren las manifestaciones públicas y el reconocimiento colectivo, a las práctica y experiencias de todo un grupo que hasta ese momento habían quedado reprimidas” (pág 52)

De esa manera, a partir de un discurso herético, no nos quedamos en la crítica de lo establecido, sino que intentamos avanzar en la construcción de un nuevo sentido común que de pie a la proyección de un nuevo orden.

Bibliografía

BARCO, S. (2008), El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. Trabajo presentado en Seminario de CLACSO. En prensa.

BOURDIEU, P. (1987), Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política, en: Revista *Tasenhert* 450, Año I, N° 3; París. (Traducción de Emilio Tenti Fanfani).

FELDFEBER, M. (2003), Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina, en: FELDFEBER, M. (compiladora) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Noveduc Editorial; México. (pp. 109-127).