

REFORMA EDUCATIVA EN CÓRDOBA EN LOS '90 ¿UNA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE BASADA EN LA FLEXIBILIDAD? INTERPELACIONES GUBERNAMENTALES AL PAPEL DEL DOCENTE Y A LAS PRÁCTICAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

M. Paola Floresta*

Resumen

Este trabajo está inscripto en uno mayor en el que abordo la conflictividad de la docencia cordobesa en los '90, en el contexto de las reformas del estado. En este marco se inscribe este artículo en el que me interesa por un lado desnaturalizar el discurso oficial y pedagógico que circuló en torno a la reforma educativa; por otro, poner en discusión y dejar abierta la posibilidad de pensar que existió un cierto desplazamiento de lógicas provenientes de la organización empresarial que venían aplicándose en otros sectores del mundo del trabajo – relacionados con los supuestos filosóficos del onhismo– a la esfera educativa como parte de una transformación global, permeando en consecuencia, los discursos gubernamentales del gobierno nacional y provincial en torno a dicha reforma. Finalmente, con este trabajo también se quiere dejar planteada una línea para analizar con profundidad en trabajos posteriores, la recepción que tuvieron esos discursos entre los docentes y la resistencia individual o colectiva que pueden haber generado. De ahí que aquí se intenta dar respuesta a tres interrogantes: ¿los discursos del gobierno nacional y provincial en torno a dicha reforma educativa apuntaron a modificar la organización del trabajo docente y el perfil mismo del educador; ¿en qué sentido? y, en menor grado ¿cómo recibieron los trabajadores docentes esas interpelaciones gubernamentales?

Palabras clave: reforma educativa, flexibilidad en el sistema educativo, autonomía, organización del trabajo docente, profesionalización docente.

Summary

This paper is part of a more comprehensive study in which I focus on teaching practice conflicts in Cordoba during the 90's, in the context of state reforms. Within this framework, on one hand I am interested in showing the real nature of official and pedagogic discourse around the educative reform; on the other

* CIFFyH-UNC, CONICET

hand, to discuss and leave open the possibility of thinking that there was a displacement of logical organization of the business sector to the educative area and also that the use of philosophical assumptions of onhism were being applied to other work areas.

This factor had also a great influence on educative sphere as a part of global transformation and in consequence, it influenced national and provincial government discourse around that reform.

Finally, this paper aims to suggest deeper analysis to follow on how those discourses were received among teachers, and the individual or collective resistance that they might have generated.

This article points to answer three questions: Did the national and provincial government discourse about this educative reform point to change the organization of the teaching job and the teacher's profile? In what sense did they do that? And how did the teachers receive those government interpellations?

Keywords: education reform, flexibility, teaching job organization, teachers professionalization.

A modo de introducción

Este trabajo se inscribe en uno mayor en el que abordo la conflictividad de la docencia cordobesa en los '90 en el marco de las reformas del estado,¹ circunscribiendo dicha docencia al nivel inicial, primario y medio y tratando de detectar la conflictividad no sólo la exteriorizada a través de acciones de protesta por los gremios docentes de Córdoba que nucleaban a docentes de esos tres niveles sino también aquella que puede haber existido de forma latente en los educadores al interior de las escuelas.

En este marco es que tiene lugar este trabajo en el cual me interesa por un lado desnaturalizar el discurso oficial y pedagógico que circuló en torno a la reforma educativa –proveniente tanto del gobierno nacional como del provincial– por otro, poner en discusión y dejar abierta la posibilidad de pensar que haya existido un cierto desplazamiento de lógicas provenientes de la organización empresarial² –relacionadas con los supuestos filosóficos del onhismo³– a la esfera educativa. Es decir la posibilidad de que el onhismo haya sido una especie de

¹ Trabajo que a su vez forma parte de un proyecto de equipo radicado en el CIFYH-UNC titulado “Cambios estructurales y mundo laboral: reconfiguraciones, acciones colectivas y nuevas formas organizativas, la provincia de Córdoba en el contexto nacional”, subsidiado por Secyt.

² Aspecto que ha sido señalado ya en numerosos trabajos por Gentili, 1994.

³ Ver en este trabajo el apartado *Representaciones existentes en el discurso oficial en torno a la reforma educativa nacional y provincial*.

enmarcamiento que haya influido también en el sector educativo –como parte de una transformación global– y de ahí haya permeado los discursos gubernamentales del gobierno nacional y provincial en torno a la reforma educativa, de modo tal que en ellos pareciera haber existido entre otras cosas, una cierta intención oficial de modificar o al menos flexibilizar las formas de organización del trabajo docente, comprendiendo o no la bases teóricas de esos cambios. En tercer, con este trabajo también quiero dejar planteada una línea para analizar con profundidad en trabajos posteriores, la recepción que tuvieron esos discursos sobre la reforma

En este trabajo, entonces, se intenta dar respuesta a tres interrogantes: ¿los discursos del gobierno nacional y provincial en torno a dicha reforma educativa apuntaron a modificar la organización del trabajo docente y el perfil mismo del educador; ¿en qué sentido? y, en menor grado⁴ ¿cómo recibieron los trabajadores docentes esas interpelaciones gubernamentales? Para ello trabajé con fuentes primarias (principalmente con publicaciones ministeriales del orden nacional y provincial que llegaban a las escuelas y con las nuevas normativas educativas de ambas jurisdicciones) cruzándolas con entrevistas a docentes y directivos de nivel primario y medio tanto del ámbito público como privado laico y confesional.

Reforma del estado en los '90

A lo largo de la década del '90, tras el Consenso de Washington (CW), tanto en nuestro país como en el resto de los países latinoamericanos se profundizó cierto tipo de transformaciones inspiradas en ideas neoliberales para contrarrestar la crisis, corregir los desequilibrios macroeconómicos por medio de ajustes de corto plazo y lograr estabilidad. Ante las recomendaciones internacionales se pidió ayuda financiera al FMI y al Banco Mundial que exigían como condición, la implementación de reformas de mercado.⁵

En el mundo del trabajo las reformas del estado representaron tanto la inserción de nuevos patrones tecnológicos y organizacionales como de gestión de la mano de obra.⁶

En este marco, la reforma del Estado argentino tuvo como objetivos generar condiciones para la radicación de capitales externos y mejorar la competitividad de nuestro país mediante la flexibilización del mercado de trabajo, la apertura económica, la reducción del papel del Estado y del déficit, la eficientización

⁴ Dado que el trabajo con entrevistas a docentes y directivos del sector estatal y privado diversos niveles está en su fase inicial.

⁵ Cfr. Gerchunoff y Torre, 1996.

⁶ Cfr. Battistini, 2004.

del gasto, las privatizaciones y la transferencia de servicios a las provincias, entre otras cosas. Conforme a ello, tras la llegada de Menem al poder, éste se encargó de mostrar que la sobrecarga de demandas sobre el Estado había ensanchado sus gastos y sobre politizado su papel de mediador entre sectores, haciendo inestable la economía; lo que sirvió para legitimar su cambio de rumbo hacia una economía de mercado. La crisis hiperinflacionaria experimentada en los últimos años del gobierno de Alfonsín le permitió al nuevo gobierno articular lo que Novaro y Palermo denominan “consenso de fuga hacia delante” mediante alianzas con actores y sectores que habían actuado como desestabilizadores durante el gobierno anterior,⁷ lo que fue acompañado de alguna manera por cierto aval de la sociedad cuyo “sentido común” vio en las transformaciones la única salida a la crisis.

La necesidad de mantener la coalición de gobierno dio lugar a una mayor negociación con el sindicalismo y con las provincias, a las que en principio no se les exigió el ajuste estructural. Esta cuestión también estuvo vinculada a los costos políticos que podría significar ese cambio de rumbo en ellas y a la efímera bonanza económica iniciada con la aplicación del Plan de Convertibilidad en marzo de 1991.

Sin embargo el año '94 se constituyó en una bisagra entre aquel breve período de expansión y la crisis económica que se profundizaría desde entonces, dando inicio a un período de emergencia económica que implicó la implementación compulsiva de reformas que hasta el momento habían requerido de grandes negociaciones (privatizaciones pendientes, reforma previsional, reducción de gastos, aumento de impuestos, etc.) y la aprobación en febrero de 1996, de superpoderes para el Ejecutivo Nacional.⁸ A partir de esta nueva recesión, a las provincias no sólo no les quedó otra opción que poner en marcha reformas que en el período previo habían evitado, sino que también fueron instadas a hacerlo por parte del gobierno nacional, bajo amenaza de no enviar los fondos de coparticipación.⁹

A nivel provincial

En Córdoba las reformas del Estado fueron demoradas durante el gobierno de Angeloz y aplicadas recién desde 1995 por su sucesor Ramón Mestre,¹⁰ lo que posiblemente constituye un punto de inflexión no sólo en las condiciones del

⁷ Cfr. Palermo y Novaro, 1996.

⁸ Estos lo facultaban para suprimir y fusionar organismos públicos, descentralizar servicios estatales, privatizar y dar en concesión las empresas que aún se hallaban en manos del Estado

⁹ Gerchunoff y Torre, 1996; Gordillo, 2001.

¹⁰ Para analizar la particularidad de la situación cordobesa durante el gobierno de Angeloz y las modificaciones introducidas por el gobierno de Ramón Mestre. Cfr. Gordillo, 2004.

sindicalismo cordobés y sus estrategias¹¹ sino también en las condiciones de los trabajadores en general y particularmente de los estatales –entre los que encontramos a los docentes–.

Para esta provincia, que no había adherido al pacto fiscal, continuar desafiando al gobierno nacional implicaba poner en peligro la coparticipación en un momento crítico ya que el efecto tequila había operado de modo tal que ya no era fácil el acceso al crédito oficial y privado. En este marco de crisis económica que asimismo trajo aparejado la cesación de pagos a los estatales desde comienzos de 1995, el gobernador electo Ramón Mestre –que debió hacerse cargo del gobierno anticipadamente en julio de ese año– concretó ciertas reformas del Estado, amparándose en la emergencia económica. Este nuevo escenario a nivel local, como ya se dijo, va a producir impactos fuertes en las estrategias sindicales y de las bases trabajadoras y planteará nuevos nudos de conflictos; conflictividad que por momentos estará latente y durante otros, adquirirá visibilidad a través de acciones colectivas de protesta, entre otras cosas luego de los cambios producidos en las estructuras de oportunidades políticas favorables para la movilización –desde mediados de 1996–.

El campo educativo

El campo educativo no ha sido ajeno a los cambios de la década del '90 operados en el ámbito nacional y provincial, como resultado de presiones de entidades externas que en toda Latinoamérica dieron préstamos para que se realizaran reformas educativas. Éstas, inscriptas en el modelo neoliberal apuntaron a aumentar la competitividad de los recursos humanos para aprovechar los beneficios de la globalización y hacer frente a sus desafíos. En esta línea, y con un discurso centrado en la ampliación de la cobertura, en la calidad educativa y en la eficiencia, se intentó legitimar el accionar del gobierno, estableciendo una relación educación-mercado que aludía a la necesidad de formar “ciudadanos del mundo”.¹² Sin embargo, éste fue uno de los componentes de la reforma educativa en nuestro país; el segundo estuvo vinculado a la descentralización¹³ que de algún modo significó no sólo la reducción de gastos para el gobierno

¹¹ Para analizar sobre cambios en el sindicalismo cordobés y en sus estrategias Cfr. Gordillo, 2004.

¹² Palamidessi, 2003; Tiramonti, 2004. Relación que implicaba la incorporación de pautas de flexibilidad. (Ver en este trabajo apartado ¿Nuevos sentidos de la autonomación en las interpe-laciones gubernamentales?)

¹³ Ello implicó completar la descentralización iniciada en 1978 por el gobierno militar (que ya había transferido las escuelas nacionales de nivel inicial y primario a las provincias) con el traspaso de escuelas de nivel medio e institutos superiores no universitarios, en nombre de la federalización, mediante convenios Nación-provincias realizados a partir de la Ley de Transferencia de servicios educativos (N°24.049) de diciembre de 1991. Miranda, 2001.

nacional sino también trasladar problemas a la órbita local.¹⁴ El tercer componente de la reforma se relacionó con el papel activo que asumió el Estado nacional en materia educativa.¹⁵ Así la reforma educativa iniciada en 1991 con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos pasó por distintas etapas y se consolidó mediante varias normativas,¹⁶ significando un gran dilema para las provincias en tanto, tal como argumenta Rivas, implementarla significaba recibir fondos inmediatos de la Nación para su puesta en marcha¹⁷ pero también asumir los costos políticos derivados de la nueva situación a la que deberían enfrentarse los docentes y que obviamente se constituiría en fuente de conflicto.

Teniendo en cuenta que a menudo la “conflictividad” es entendida como sinónimo de *protesta*¹⁸ aquí se parte de un concepto de *conflicto* que alude a la disputa de bienes en un *campo*,¹⁹ es decir a una lucha entre dos o más actores por la apropiación y orientación de los valores sociales y los recursos,²⁰ conflicto que se puede expresar en acciones colectivas²¹ que no siempre revisten el carácter

¹⁴ Grassi, Hintze y Neufeld, 1998.

¹⁵ Dicho papel se centró en ser subsidiario de las iniciativas provinciales a modo de garantizar el servicio educativo, pero quedando a su cargo el control de los lineamientos político-ideológicos a nivel nacional. En esta línea, mientras las provincias debían administrar la educación desde el nivel inicial al terciario, el gobierno central era responsable de definir, regular y controlar el cumplimiento de las reformas brindando políticas de guía y asistencia técnica, estableciendo la estructura curricular con conocimientos básicos, ofreciendo un programa de capacitación masiva para docentes y cargos jerárquicos y monitoreando estadísticamente en todo el territorio los logros y limitaciones de las reformas. Asimismo articuló espacios de concertación, buscando consenso nacional para el diseño de políticas educativas mediante la creación del Consejo Federal de Cultura y Educación (integrado por los ministros de educación de las provincias) y de diversos pactos educativos previstos en la Ley Federal de Educación (aprobada en abril de 1993), a fin de garantizar inversiones en equipamiento, infraestructura y capacitación. Palamidesi, 2003; Miranda, 2001.

¹⁶ Para un análisis más extenso de las diversas normativas que formaron parte de la reforma del sistema educativo nacional Cfr. Floresta, 2006a.

¹⁷ Rivas, 2003.

¹⁸ Aquí partimos de definirla, como lo hacen Schuster y Farinetti, como los acontecimientos de visibilidad pública realizados por un colectivo, de carácter contencioso e intencional, orientados al sostenimiento de una demanda con referencia directa o indirecta al Estado y que puede adoptar una modalidad discontinua en el tiempo. Situaciones de este tipo estarían dadas por acciones episódicas, aún cuando estas sean parte de una lucha más amplia. Schuster, y otros, 2005 y Farinetti, 1999.

¹⁹ Según Bourdieu un campo es un espacio atravesado por relaciones de poder y de fuerza, tensiones y luchas entre agentes que, en función de su posición relativa en ese espacio desarrollan estrategias para sostener o redefinir sus posiciones (dominantes o subordinadas), litigando, enfrentando, negociando y estableciendo alianzas con otros grupos. Bourdieu, 1997.

²⁰ Melucci A., “An end to Social Movements” en *Social Science Information* n°4/5, vol.23, Londres, SAGE. Citado por Giarraca, 2001.

²¹ Según Schuster acción colectiva puede considerarse a toda acción que requiere de la participación cooperativa de más de un sujeto para su realización. Schuster, 2005.

visible de protesta. Ese conflicto implica un proceso que atraviesa diferentes momentos: el de “latencia” cuando los grupos experimentan un proceso de construcción de significados sin desafiar de manera disruptiva al orden dominante, el de “visibilidad” cuando se produce un enfrentamiento visible en el espacio público con las autoridades (protesta), o el de “pacto” con ellas.²² Conforme a lo expuesto hasta aquí, podemos decir que comprender la conflictividad de los educadores cordobeses en el marco de las transformaciones que tuvieron lugar en los '90 como resultado de las reformas del Estado nacional y provincial,²³ es pensar en la complejidad de las estrategias adoptadas por los docentes, tanto por las bases como las de los sindicatos que los representan, en períodos de latencia y de visibilidad del conflicto. Comprender esa complejidad implica, tal como lo plantea Suárez, abordar las luchas simbólicas en las que los actores desarrollan estrategias a fin de imponer o lograr consenso social y político respecto de su propia visión del sistema educativo y del papel de la educación, o para colocar en la agenda pública su definición de los problemas educativos, sus prioridades y las vías de solución.²⁴

Representaciones existentes en el discurso oficial en torno a la reforma educativa nacional y provincial

¿Nuevos sentidos de la autonomación en las interpelaciones gubernamentales?

Adentrándonos en nuestro objeto podemos decir que en el marco de la aplicación de la reforma educativa, las publicaciones ministeriales enviadas a las escuelas cordobesas –tanto públicas como privadas–, parecieran tener un discurso tendiente a interpelar a los educadores sobre la necesidad de nuevas prácticas docentes y de una nueva organización escolar en donde se incorporasen pautas de flexibilidad –flexibilidad que en realidad iba a ir por fuera de los estatutos–.²⁵

Ahora bien cuando hablo de flexibilidad ¿a qué me estoy refiriendo? Sin ser el objetivo de este trabajo un análisis de la “flexibilidad” como concepto teórico habida cuenta de que actualmente no existe una definición unívoca, aquí se la define en términos muy generales, como capacidad de adaptación por parte del trabajador a situaciones cambiantes internas y externas a la empresa/trabajo.

²² Melucci A “Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales”, *Zona Abierta* n°69, Madrid citado por Giarraca, 2001

²³ Sobre esto versa mi proyecto de tesis doctoral.

²⁴ Suárez, 2005.

²⁵ El gobierno provincial no logró modificar los estatutos como así tampoco insistió mucho en ello debido a la resistencia del gremialismo docente cordobés.

Sin embargo, parafraseando a Yañez quien expone la idea de Matthies y otros,²⁶ se puede aludir a dos tipos de flexibilidad laboral:

Flexibilidad externa o del mercado de trabajo que opera de manera 'numérica'²⁷ (mediante despidos y contrataciones a plazo fijo, temporales y eventuales y a honorarios) o 'funcional' (a través de la subcontratación de actividades)

Existe otro tipo de *flexibilidad*, la *interna* que también puede revestir una modalidad 'numérica' cuando se producen cambios en la jornada laboral y/o en la intensidad del trabajo²⁸ o una 'funcional' que introduce modificaciones en el ejercicio de las tareas mediante la calificación, polivalencia, trabajo en equipo, salario variable, etc. Teniendo en cuenta que aquí parto de un concepto de flexibilidad circunscripto a esta última modalidad –interna funcional–, es en este punto que veo converger dicha flexibilidad, que alude a las pautas contenidas en el principio de autonomación presente en el onhismo –que explicaremos más abajo–, y el contenido de aquellos discursos oficiales en torno a la reforma educativa. En otras palabras, es en ese sentido que pareciera que comienzan a permear los supuestos filosóficos del onhismo en el discurso gubernamental.

Pero antes de pasar a visualizar esa convergencia definamos qué se entiende por onhismo, cuáles son sus principios y en qué medida se relaciona con la flexibilidad interna funcional definida anteriormente. El onhismo es una nueva filosofía del trabajo planteada por Ohno en el marco de la globalización para aprovechar sus beneficios, que apunta a modificar la organización del trabajo fordista²⁹ introduciendo pautas de 1) reflexibilidad –aprendizaje continuo y reflexivo mediante el trabajo en equipo, más compromiso e integración del trabajador a la empresa–; 2) gestión de la calidad desde abajo –desde las tareas de ejecución– a través de 'ajustes productivos' y/o la 'detención de las líneas productivas' en pos de que sea el mismo trabajador con una mayor autonomía, creatividad y eficiencia quien pueda resolver o prevenir problemas –esto de algún modo también opera como un mecanismo que ayuda a que el trabajador se sienta parte de la empresa y obre como si fuera propia–; 3) pautas de flexibilidad

²⁶ Matthies H., Mückenberger U., Offe C., Peter E. y Raasch S: Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung der Arbeitswelt - Eine Studie der Hans Böckler-Stiftung, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1994. Citado por Yañez S. "Consideraciones sobre flexibilidad laboral planteadas desde una mirada de género". En *www.cem.cl*

²⁷ En tanto afecta al volumen de trabajo.

²⁸ Esta se dio en el sector educativo cordobés como resultado no de la reforma educativa sino de la aplicación de una política de ajuste. Para ver los cambios que introdujo dicha política Cfr. Floresta, 2006b.

²⁹ En el fordismo, entre otras cosas, como ya sabemos había una división tal del trabajo que por un lado ataba al trabajador a su puesto de trabajo y a la actividad que eso implicaba y por otro, ponía al trabajador en una situación de ejecutor de órdenes que venían desde arriba.

en el sentido más acotado del término: movilidad horaria, polivalencia: multifuncionalidad e intercambiabilidad de los operadores dentro del equipo y entre equipos reconcentrando las tareas y funciones que habían sido separadas durante el fordismo etc. En estas tres cuestiones se centra y apunta el *principio de autonomía* presente en la filosofía onhista del trabajo.³⁰

El segundo, es el *principio del justo a tiempo* tendiente a una producción magra que sólo responda a las demandas del mercado y que no arroje sobrantes.

Si bien en los discursos oficiales sobre la reforma educativa hay algún que otro indicio de este segundo principio onhista en tanto están teñidos de un tono eficientista –sobre todo los provenientes del gobierno nacional que ponen el acento en formar al alumno y al docente según lo que los nuevos tiempos, la sociedad y el mercado demande³¹–, no podemos asegurar que la filosofía onhista *en su totalidad* haya permeado los discursos oficiales y pedagógicos; pero podemos decir que en ellos sí existió una constante apelación a la incorporación de pautas de reflexibilidad, flexibilidad, mayor autonomía y gestión de la calidad por parte de los docentes al interior de las escuelas –lo que, como se puede observar, alude al principio de autonomía de dicha filosofía vinculado estrechamente con lo que se entiende por flexibilidad interna funcional–.

Veamos cómo jugaron estas ideas en el ámbito educativo. Los dos primeros puntos del principio de autonomía fueron visibles en los discursos pedagógicos dominantes en los '90 que nutrieron la formación docente brindada en universidades como así también los contenidos centrales de los cursos de capacitación para docentes en actividad.³² Fue moneda corriente hablar de la necesidad de una *gestión de la calidad educativa* por parte de los mismos docentes mediante ‘parates’ para hacer ajustes en sus prácticas –con el objetivo de detener a tiempo las dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje, dar solución a posibles y futuros problemas, mejorar la calidad y responder a nuevas demandas potenciando aprendizajes más productivos (‘significativos’ y ‘relevantes’).³³ Dichos parates en términos pedagógicos se conocieron como “reflexión en la acción” o “investigación permanente de la práctica docente y escolar” y fue considerado –por el gobierno nacional y de la provincia de Córdoba– como uno

³⁰ Coriat, 1994: 9; 10; 30.

³¹ Respecto a este punto desde la Nación se intentó articular educación-mercado-trabajo, entre otras cosas, mediante la introducción de nuevos recursos didácticos (tecnología e informática) y la reestructuración de los contenidos de la currícula –otorgándole centralidad a nuevas asignaturas tales como tecnología y reduciendo la carga horaria de aquellas correspondiente al área artística–.

³² Cfr. *Las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses 1998-2000*, Ediciones La tiza UEPC, Córdoba, 2004 p.24.

³³ Para el logro de aprendizajes más significativos y relevantes fueron muy abordadas las perspectivas de Ausubel y Vigotsky.

de los elementos centrales de la ‘*profesionalización docente*’, al mismo tiempo base indispensable para la transformación educativa. Es decir, el hecho que el docente fuera capaz de reflexionar y evaluar/investigar continuamente su práctica, le aseguraba al educador un mayor control de la misma y, en consecuencia más autonomía y una jerarquización de su tarea que devendrían en mayor calidad del servicio prestado.³⁴

A ello apuntaron no sólo los contenidos de uno de los principales cursos de la Red Federal: “Modelos institucionales y roles docentes en la transformación” –cuyos ejes giraban en torno a repensar la organización escolar, las prácticas docentes y de los directivos y la propuesta curricular en el marco de las nuevas demandas políticas y socioeconómicas³⁵– sino también el material brindado a las escuelas por la Provincia para avanzar sobre esos aspectos en los talleres institucionales. De ahí que su puesta en marcha a nivel local –esporádicamente durante 1997 y mensualmente desde 1998– tendió a generar espacios para el trabajo en equipo en torno a: la reflexión sobre las ‘fortalezas’ y ‘debilidades’ de la institución y de su comunidad educativa, detección de problemas y su solución a través de la elaboración de “proyectos específicos” que debían ser evaluados por sus gestores, revisión de los contenidos curriculares y su articulación horizontal (entre grados/cursos) y vertical (con los otros niveles o ciclos), la elaboración conjunta de un proyecto institucional o de otros de específicos para potenciar aprendizajes y mejorar la calidad educativa o simplemente ser instancias de evaluación de lo proyectado.

Pero la “reflexión en la acción” (entendida como sinónimo de *parate* en el proceso de producción/prácticas docentes y escolares) en dichas representaciones fue vinculada a la necesidad de un mayor *compromiso* de los educadores con la/s escuela/s de la/s que formaban parte y más *participación* y *autonomía* en las decisiones institucionales. Esto requería *flexibilizar los horarios de trabajo* –no sólo trabajar más del tiempo asignado a cada asignatura o cargo sino también poder romper con el uso que se hacía del tiempo en las instituciones en pos de un trabajo más horizontal entre pares (*trabajar en equipo*) como así también que los docentes fueran capaces de asumir *diversas tareas* (*multifuncionalidad–polivalencia*), lo que nos introduce al tercer punto del principio de autonomación: la flexibilidad.

³⁴ Entre algunos autores que planteaban estas cuestiones encontramos a Zeichner y Kenneth M, 1993; Carr, 1993; Elliot, 1993; Davini, 1995; Pasillas y Furlán, 1988; Salinas Fernández, 1994; Schon, 1992; Wittrock, 1989.

³⁵ Ver los objetivos del curso. Módulo 1 al 4 del curso “Modelos Institucionales y roles docentes en la transformación”. *Red Federal y Formación Docente Continua*. Dirección de Planificación y Estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de Córdoba. 1996.

Estas ideas presentes en el discurso pedagógico también se hicieron presentes en los provenientes del gobierno nacional –expresados en los *Cuadernillos para la transformación*³⁶ y en la revista *Zona Educativa* y *Zona Educativa para directivos* lanzados por el Ministerio de Educación de la Nación en 1996³⁷ –como así también en los discursos del gobierno local –vertidos en la Revista ministerial *Mensajes Educativos*.³⁸ Los fragmentos citados a continuación, seleccionados entre muchos otros, ilustran de manera elocuente dichas ideas subrepticamente presentadas en los discursos oficiales de ambas jurisdicciones con conocimiento o no de los supuestos filosóficos subyacentes.

“Necesitamos (...) una escuela (...) en la que todos los actores estén en situación de aprendizaje, considerando este como un proceso interactivo, en el que se valoriza el trabajo en equipo, para superar las prácticas individuales. (...) necesitamos (...) reflexionar sobre (la) realidad (escolar), para reajustar sus acciones. (...) una organización flexible que facilite la búsqueda de estrategias como respuesta a las nuevas demandas (...). (...) los docentes ahora con un nuevo perfil, que comparten espacios de decisiones curriculares y metodológicas donde la práctica profesional se configura en un contexto de acción compartido y comprometido. (...) un docente que (...) jerarquiza la profesión (...) mejora la calidad de la educación y asegura la transformación (...) (que) es un paso del individualismo a la coordinación y a la responsabilidad compartida. (...) la capacitación debe entenderse como (...) una estrategia para conocernos y aprender unos de otros. (...) En la transformación es vital la generación de espacios de intercambio y de reflexión conjunta (...)”³⁹

³⁶ Estos cuadernillos, que aparecen por primera vez en septiembre de 1996, se caracterizaron por tener textos breves para ser empleados en las instituciones educativas como ‘disparadores’ para la reflexión de sus docentes y la realización de las actividades sugeridas en ellos.

³⁷ Esta publicación desde comienzos de 1996 llegó mensualmente a las escuelas con el objetivo manifiesto de brindar herramientas a los docentes argentinos para adaptarse a los cambios exigidos por la Ley Federal y crear un espacio para plantear dudas sobre su aplicación y respuestas por parte del gobierno. Sin embargo, una gran cantidad de sus páginas estaban destinadas a la socialización de los proyectos implementados en escuelas de distintas provincias y de las ‘buenas’ experiencias que se suponía vivían tanto educadores como alumnos al implementarlos (a modo de acción ejemplificadora para aquellos docentes que no le encontraban la vuelta ni el sentido a la aplicación de la reforma educativa).

³⁸ Cabe aclarar que al tratarse de publicaciones educativas ministeriales en donde no hay un reconocimiento explícito del nombre del autor o autores que escriben en ellas –excepto cuando se citan palabras de los ministros de educación, textos de pedagogos, o bien se reproducen entrevistas a personas determinadas–, pueden ser analizadas como *la visión del gobierno* –tanto nacional como provincial– sobre la situación del sistema educativo vigente, los cambios que hay que realizar, en qué dirección y de qué modo.

³⁹ Revista *Mensajes*, Año 1, n°1, diciembre 1997, pp.9-10. Excepto que se mencione lo contrario los destacados en las citas me pertenecen PF.

“Hemos logrado romper la rutina institucional (título de la nota al Ministro Jorge Pérez). (...) el modelo con el cual estaba acostumbrado a trabajar el docente, un docente (...) tradicionalmente expectante de una receta, en donde el estado bajaba un lineamiento que tenía que ser cumplido (...). Se ha logrado generar una movilidad desde (...) la discusión institucional de evaluar nuevos proyectos, de imaginar la escuela que se quiere construir. (...) hoy la escuela (...) está movilizada (...) por sus propios proyectos (...) con una autonomía que nunca se tuvo.”⁴⁰

“Pero ¿qué significa participar? En la escuela ‘tradicional’ participar ha significado aceptar tareas asignadas por otros, colaborar en las obras en ejecución, es decir una participación simbólica. Aprender a participar significa, en cambio, compartir con los otros un largo recorrido: redefinir los problemas, descubrir las necesidades o efectuar el diagnóstico; fijar objetivos compartidos; organizar las tareas de ejecución; evaluar y ajustar (...). Para que estas decisiones signifiquen un aprendizaje responsable, es necesario que todos los integrantes cuenten con la información disponible, un tiempo suficiente de reflexión y discusión (...).”⁴¹

“(...) la escuela (...) necesita una nueva organización institucional, en la que sea posible flexibilizar los horarios y generar espacios institucionales (...)”. Como así también la existencia de nuevas normas del régimen laboral “Premia(ndo) la capacitación profesional, el desempeño, las habilidades(...).”⁴²

“En la escuela, reconocemos una tarea explícita que es la enseñanza (...). La tarea implícita es formar y realizar el ‘mantenimiento’ del equipo docente. (...) es necesario un tiempo de dedicación explícita a esta tarea (...). La Resolución 43/95 prevé algunos de los canales mediante los cuales directivos y supervisores participarán en la formación de equipos de trabajo docente promo(viendo) la participación y el compromiso (...) de todos los docentes de la institución para alcanzar las metas programadas; planifi(cando) con los docentes la distribución del tiempo escolar flexibilizando su uso (...); incrementa(ndo) el uso (...) de la información existente (...) incluyendo la lectura permanente de los

⁴⁰ Revista *Mensajes Educativos*, Año 1 n°1, diciembre de 1997. pp. 6-7 (Entrevista al Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba).

⁴¹ Klainer Rosa, López D., Piera V. (1988) “Aprender con los chicos; propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos”, Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, Bs.As.,1988. Citado en *Cuadernillos para la transformación n°3: Procesos Orgánicos de Participación*, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Septiembre de 1996.

⁴² Palabras de la ministra de educación de la Nación Susana Decibe en Revista *Zona Educativa*, Año 2 n°19, p.3; 25; 27.

indicadores cualitativos y cuantitativos establecidos para el seguimiento de la marcha del proyecto pedagógico institucional”⁴³

Estas ideas no sólo se plasmaron en aquellas publicaciones ministeriales sino que también tuvieron un antecedente en los acuerdos logrados en 1993 en el seno del Consejo Federal de Educación al explicitar como una necesidad la capacitación del docente en otras tareas que no fueran las específicamente áulicas, en otras palabras, capacitar para tareas indirectas.⁴⁴

En los anteriores fragmentos pareciera verse la existencia de una ‘cierta’ intención del gobierno nacional y provincial –a sabiendas o no, como ya se planteó más arriba, de las bases teóricas de estos cambios– entre otras cosas de romper con esa organización del trabajo escolar vigente considerada ya obsoleta para los nuevos tiempos, poco flexible y con una división del trabajo –directivo, pedagógico, administrativo– que colocaba al docente en un papel de ejecutor de órdenes desde arriba. En otras palabras, con esto se buscó una escuela nueva “dinámica y flexible, atenta a los cambios y demandas de la sociedad”,⁴⁵ una escuela como espacio de trabajo de equipos, con autonomía,⁴⁶ en la que cabía un docente no alienado, con capacidad de decidir, con distintos tipos de conocimiento; es decir, polivalente, más profesional, que supiera gestionar, solucionar problemas y enseñar estas competencias de utilidad en el mundo laboral a sus alumnos. Sin embargo estos cambios exigían una flexibilidad y una movilidad a las que, según el gobierno nacional, el sector docente no estaba acostumbrado. Inclusive, según la Ministra de Educación Susana Decibe, era “(...) un imperativo ético revisar las regulaciones laborales, acordando cambiar algunas que ya son injustificables socialmente e insostenibles en comparación con los derechos de otros trabajadores”.

⁴³ Cuadernillos para la transformación n°2: Apuntes para revisar la organización institucional, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Septiembre de 1996.

⁴⁴ “El perfeccionamiento docente en actividad (...) debe (...) ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. (...) La Nación asistirá, con aportes y recursos a las Jurisdicciones, para que institucionalicen las oportunidades de perfeccionamiento. *Capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones. (...) para: Gestión Institucional, coordinación de ciclos o de áreas, supervisión, administración, investigación educativa, planeamiento e investigación institucional, organización curricular, orientación educativa y todas aquellas funciones que fueran relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación*” Art. 19b de los Acuerdos logrados en 1993 en el marco del Consejo Federal de Educación. En www.me.gov.ar

⁴⁵ Revista *Zona Educativa*, Año 2 n°11, p.32.

⁴⁶ Para ver la idea de escuela que subyace en la reforma Cfr. Revista *Zona Educativa*, Año 2 n°11, imágenes de tapa y p.28.

En otras palabras, tal como lo plantea Tiramonti,⁴⁷ el discurso oficial apuntaba a modernizar la educación formando para la competitividad en miras de aprovechar la globalización, lo que implicaba la “profesionalización” del docente para mejorar la calidad educativa. En términos de Gindín, Rodríguez y Soul, con el empleo de la categoría ‘profesional’ al aludir al docente se intenta ganarlo para su causa⁴⁸ con la intención de lograr una “empresa/institución educativa integrada”. Paradójica y paralelamente, según Grassi y otros, dicha “profesionalización docente” tendió a colocar al docente en una situación similar a la del resto de los trabajadores. Es decir, ya no como sujeto de derecho sino como una entidad pasible de desregulación.⁴⁹

Conforme a lo anterior es que aquí se plantea que en la reforma educativa provincial y nacional de la década del ‘90 de algún modo existió un desplazamiento de las lógicas de organización empresarial empleadas en otros sectores del mundo del trabajo –tal es el caso de industrias e hipermercados– y particularmente una utilización del principio de autonomación presente en la filosofía onhista estrechamente vinculado con lo que se conoce como flexibilidad interna funcional.

Asimismo cabe destacar que el argumento de la autonomía encontró terreno fértil en marcos de sentido anteriores que la habían promovido con un sentido superador de paradigmas homogeneizadores y estáticos: las referencias a la autonomía de la escuela –y especialmente a la autonomía pedagógica del docente– venían atravesando buena parte de las demandas de sectores democráticos y progresistas en la historia educacional. En otras palabras, tanto la regionalización, como la descentralización y el fortalecimiento de la autonomía fueron ejes del debate político educacional desde las primeras experiencias de reforma educativa planteadas en el país por sectores progresistas. Sin embargo, en los ‘90 estos principios fueron articulados por el discurso oficial a un imaginario neoliberal emergente y acoplados a concepciones propuestas por los organismos internacionales en torno a la autonomización de las instituciones educativas, más próximas a la regulación de mercado que a la estatal.⁵⁰

⁴⁷ Tiramonti, 2004.

⁴⁸ Gindín, Rodríguez y Soul, S/D.

⁴⁹ Varios discursos apuntando a la necesidad de derogar ciertas partes de los estatutos docentes que regulaban las condiciones de trabajo del magisterio, daban cuenta de ello. Cfr. Grassi, Hintze y Neufeld, 1994

⁵⁰ Este aspecto ha sido señalado en la literatura específica por Puiggrós, 1995.

El contexto educativo provincial en el que comenzaron a circular los discursos oficiales sobre la reforma educativa

Antes de pasar a plantear brevemente cómo recibieron los docentes cordobeses el contenido de esos discursos, me gustaría dar cuenta del contexto educativo provincial en el cual comienzan a circular estas publicaciones ministeriales –contexto por de más conflictivo–.

Cuando Mestre asume anticipadamente la gobernación en julio de 1995, la docencia venía sufriendo –a igual que el resto de los empleados del sector estatal– un atraso de cinco meses en el pago de sus sueldos. Solucionada en parte esa situación, desde diciembre de ese año en el marco de la emergencia económica provincial se profundiza una política de ajuste que alcanzó al sector educativo y afectó en mayor medida a la docencia estatal –lo que es un elemento a tener en cuenta a la hora de explicar la mayor resistencia que existió entre los educadores de ese ámbito no sólo a esa política sino también a los contenidos de la reforma educativa–. Paralelamente a esa política, al iniciar el ciclo lectivo 1996 se puso en marcha una transformación cualitativa del sistema educativo (TCSE) que tuvo ciertas particularidades.⁵¹

Primero, se aplicó en ‘todas’ las escuelas de nivel primario y medio de la provincia –tanto del ámbito público como privado sin hacer diferencia entre las recién transferidas a la Provincia y aquellas que ya pertenecían a ella–, alejándose de lo sugerido en el seno del Consejo Federal de Educación acerca de la conveniencia de una aplicación mediante una modalidad de prueba piloto en varias escuelas.

Segundo, esta reforma que alcanzó a los contenidos pedagógicos y a la estructura del sistema educativo,⁵² además de implementarse en ‘todas’ las escuelas, no comenzó gradualmente por el nivel inicial (jardín) o por el primer año de cada nivel sino que en 1996 los cambios se realizaron compulsiva y simultáneamente en todos los grados del primario y cursos del nuevo Ciclo Básico Unificado (CBU) –consistente en los tres primeros años del secundario–, siendo que en 1997 se avanzó en las transformaciones del 2do ciclo de la secundaria: Polimodal –denominado en Córdoba Ciclo de Especialización (CE)–.

Tercero, los objetivos, fundamentos y lineamientos de la reforma educativa provincial no fueron consultados, debatidos ni consensuados con las organizaciones representativas de los docentes ni explicitados en la letra de la ley 8525/

⁵¹ Para un análisis referido a las particularidades que se desprenden de comparar la nueva normativa educativa nacional y provincial, Cfr. Floresta, 2006a.

⁵² Uno de los principales cambios en la estructura fue la secundarización del séptimo grado con lo cual quedó un nivel primario de 6 años y un secundario también de seis –a diferencia de lo acontecido en otras provincias–.

95⁵³ –Ley de de TCSE– ni en ninguna otra ley complementaria o decreto del ejecutivo que pudiera ser de público conocimiento. En consecuencia, no se planteó inicialmente a los docentes una política educativa clara. Sus principales lineamientos fueron bajados de a poco, en el mejor de los casos a través de circulares emanadas desde el ministerio o de las Direcciones correspondientes a cada nivel y sector⁵⁴ –DEMES (Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior), DGNIP (Dirección General de Nivel Inicial y Primario) y DIPE (Dirección de Institutos Privados de Enseñanza)– y, en muchas ocasiones, mediante directivas verbales que telefónicamente o en persona la inspección comunicaba a los directivos escolares.⁵⁵ De ahí que las principales denuncias de UEPC, acompañada en ocasiones por AIPEC (Asociación de Institutos Privados de Enseñanza católica), fue la falta de precisión sobre aspectos pedagógicos, laborales, el nivel de desinformación por parte del gobierno sobre la estabilidad docente y el nivel de improvisación con que fue implementada⁵⁶ lo que para ellos se traducía en una “pérdida del rumbo pedagógico porque nadie sabe hacia dónde y para qué esta transformación (...) caótica”.⁵⁷

A esto se sumó, que las escuelas ya no contaban con los equipos asesores dependientes de la ex DIIE (Dirección de Investigación e Innovación Educativa), habida cuenta de que esa dirección había sido desmantelada a comienzos de 1996 durante el período de emergencia y sustituida por una Secretaría de Políticas Educativas que no continuó desempeñando esa función.⁵⁸ La incertidumbre de los docentes se vio agravada por la aplicación de una reforma sin capacitación previa. Dicha capacitación se hizo de forma simultánea y hasta tardía si consideramos que los primeros cursos brindados por la Provincia –sólo para algunas disciplinas o áreas– se lanzaron recién en septiembre de 1996.⁵⁹ Los docentes tampoco contaron con libros de texto que dieran cuenta de los giros en los contenidos de ciertas asignaturas como así tampoco con textos que orientaran acerca de qué contenidos enseñar en las nuevas asignaturas. Esto devino en

⁵³ Dicha ley sólo se centró en modificar la estructura del sistema educativo y en otorgar al ejecutivo la facultad de realizar toda modificación que considerarse necesaria para el sector. Cfr. Ley 8525/95.

⁵⁴ El análisis del contenido y la frecuencia con la que llegaban esas circulares a las escuelas sería un punto interesante para abordar con más profundidad esta cuestión.

⁵⁵ Un análisis del estilo de gestión de la transformación educativa en Córdoba se puede encontrar en Miranda, 2001.

⁵⁶ Revista *La Tiza* n°35, diciembre de 1995, año V, p.6; *La Tiza*, n°38 mayo-junio 1996, año VI, p.6.

⁵⁷ Revista *La Tiza* n°37, abril 1996, año VI, p.2.

⁵⁸ Charla con Marina –capacitadora de la ex DIIE–, 5-11-07.

⁵⁹ Cfr. *La capacitación en el marco de la transformación educativa*. Dirección de planificación y estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura del gobierno de la Provincia de Córdoba. Red Federal de Formación Docente Continua, Córdoba, diciembre de 1996.

una búsqueda febril de cursos de capacitación por parte de aquellos docentes que podían costearlos –en pos de poder conservar su fuente laboral–.

Finalmente, más allá de los problemas de infraestructura en el nivel medio al pasar los alumnos de 6to grado a primer año y los de séptimo a segundo, el problema central fue la inestabilidad de la fuente laboral habida cuenta de que la política educativa no contempló la reubicación de la totalidad de los docentes.⁶⁰

En medio de la incertidumbre mayúscula que invadía a los docentes cordobeses por los bruscos cambios en el sector, comenzaron a circular estos discursos oficiales que interpelaban a los educadores a abandonar viejas prácticas e implementar otras relacionadas con pautas de flexibilidad, reflexibilidad y gestión de la calidad educativa desde abajo (lo que en síntesis alude al principio de autonomación).

Reflexiones finales: aproximándonos a la recepción que los docentes hicieron de las interpelaciones gubernamentales

Ahora bien, teniendo en cuenta la situación conflictiva vivida por los docentes cordobeses con la aplicación de la TCSE ¿cómo recibieron el contenido de los discursos presente en las publicaciones ministeriales de la Nación y del gobierno local?⁶¹

Como es de imaginar, diversos tipos de reacciones generaron las representaciones con sentido prescriptivo existentes en dichos discursos que de alguna

⁶⁰ Mientras los maestros del ex séptimo grado fueron más rápidamente ubicados, hubo muchos problemas con los profesores de materias como francés, contabilidad, enseñanzas prácticas y de asignaturas propias de escuelas técnicas y agro técnicas que, tras la creación del CBU, desaparecían de la currícula. En especial con aquellos que si no podían reubicarse en cargos de preceptores o secretarios quedaban automáticamente fuera del sistema educativo por no tener títulos terciarios (como en el caso de los docentes sólo con oficios). En las escuelas oficiales muchos quedaron en disponibilidad cobrando salario durante un año, siendo que transcurrido ese tiempo no volvieron a reubicarse satisfactoriamente ni en la cantidad de horas que tenían ni con la concentración de carga horaria en uno o dos establecimientos. En el ámbito privado este cuadro se agravó primero porque se puede quedar en disponibilidad –aunque no fue lo habitual– pero sin goce de haberes siendo que transcurridos 2 años en esa situación se le debe abonar sólo el 50% de la indemnización; segundo por no recibir la indemnización correspondiente de la patronal que no podía afrontar económicamente estos despidos no originados en una decisión propia. Tampoco se contempló la cantidad de interinos que quedaban expulsados cuya situación de revista les impide quedar en disponibilidad –muchos de ellos con años de interinato sin titularización– produciendo una división entre estos y los titulares.

⁶¹ Cabe aclarar que no es el objetivo de este apartado final un análisis profundo de la recepción que de esos discursos hicieron los educadores de Córdoba sino más bien hacer una primera aproximación que plantee algunas líneas de análisis en las cuales profundizar en trabajos posteriores.

manera planteaban la necesidad de modificar el trabajo del docente –en miras a construir un nuevo modelo de escuela y de docente más flexible y capaz de adaptarse rápidamente a los cambios– mediante la implementación en el sistema educativo de pautas de flexibilidad ya aplicadas a trabajadores de otros sectores de la economía. La implementación de estas pautas tendía a colocar al educador en una posición que reconciliaba la categoría de “trabajador” y de “profesional”.

En base a lo percibido por los entrevistados sobre cómo fueron recibidas estas interpelaciones entre sus pares en las escuelas en las que daban clase, nos arriesgamos a dejar planteado que la docencia cordobesa habría quedado dividida en el interior de las escuelas, al menos en cuatro grupos:

a) los docentes que recibieron con beneplácito las ideas contenidas en aquellos discursos y se hicieron eco de ellas con el convencimiento de que un cambio en las prácticas áulicas y escolares del docente y de cada escuela arrojaría como resultado una verdadera y significativa transformación de la cual ellos serían los protagonistas. Si tuviéramos que hacer una mínima caracterización de estos docentes podríamos decir que en esta franja se ubicaron principalmente docentes jóvenes algunos recientemente ingresados al sistema; la mayoría docentes de nivel medio,⁶² muchos de ellos recién egresados de *profesorados* universitarios⁶³ –ámbito en el que predominantemente circulaba el discurso pedagógico de boga en los ´90 que contenía este tipo de ideas–; docentes que además no habían experimentado en carne propia la brusquedad y lo traumático de los cambios planteados por la TCSE y la política de ajuste; otros con escasa trayectoria docente lo que hacía que no hubiera una raigambre de lo considerado ´viejas prácticas´ ni una experiencia de ruptura en el sistema educativo tan tajante como la vivida por docentes de mayor antigüedad.

b) quienes se adaptaron por necesidad de acceder al mercado de trabajo educativo –por ejemplo los profesionales sin empleo o con poco trabajo que veían su oportunidad de insertarse en las materias de la formación y práctica especializada del polimodal–. También estuvieron quienes se adaptaron por necesidad de mantener la fuente laboral –la mayoría de los docentes: docentes públicos y privados, con formación terciaria o universitaria, pero pareciera especialmente que se trataba de educadores que superaban los 10 años de antigüe-

⁶² Según algunos entrevistados la verticalidad de la estructura de la escuela primaria chocaba con la idea de gestión de la calidad desde abajo y colocaba al docente en un papel de ejecutor de ideas impulsadas desde arriba.

⁶³ Esto se explicaría en parte –en base a lo dicho por los entrevistados– por la ausencia o escasa circulación de estas ideas en la formación brindada en los *profesorados* de nivel terciario –destinados a futuros docentes de nivel inicial, primario o medio–.

dad-. Entre los mecanismos de adaptación corriente podemos citar la reproducción de viejas prácticas puertas adentro del aula “cumpliendo sólo en los papeles y a los ponchazos”⁶⁴ lo requerido por los supervisores como así también el empleo de los talleres institucionales no para trabajar en torno a los cuadernillos enviados por el gobierno sino “para hacer catarsis, socializar experiencias y tratar problemas interpersonales”,⁶⁵ dejando en manos de dos o tres docentes –por lo general de los más jóvenes– el armado del escrito que había que presentar a Inspección.

c) los que resistieron abiertamente cuestionando los cambios ante los directivos. Sin embargo, estos fueron los menos debido a que terminaron adaptándose o renunciando a sus cargos u horas.

d) quienes resistieron encubiertamente. Entre las acciones de resistencia encubierta podemos incluir la no participación en los proyectos institucionales, el boicot a los proyectos elaborados por otros docentes que sí avalaban esas ideas y “el uso y abuso de las licencias”⁶⁶ en concepto de carpetas médicas, faltas personales, licencias por estudio y perfeccionamiento. Si bien esta fue una práctica que se dio tanto entre docentes públicos y privados, el mayor uso de licencias se dio entre los primeros ya que en las escuelas privadas la patronal fue quien puso obstáculos para su usufructo. Sería interesante para profundizar esta línea de análisis trabajar con fuentes oficiales del departamento de administración de personal que den cuenta de las licencias usufructuadas por los docentes –tipo, duración, con qué frecuencia, en qué tipo de escuelas (del ámbito público o privado), etc.–

Finalmente, otra manera de aproximarnos a cómo fueron recibidas por los educadores las interpelaciones gubernamentales sobre un nuevo perfil de docente y de escuela, es a través de qué significados le atribuyeron y cómo evaluaron en su momento cuestiones como la *profesionalización docente* –que en los discursos oficiales estaban ligadas a la capacitación, el trabajo en equipo y la permanente reflexión de sus prácticas– y una mayor *autonomía en las prácticas docentes* y escolares –lo que según la filosofía onhista del trabajo generaría en los trabajadores una mayor integración–compromiso con la empresa/institución de la que forman parte-. En esos dos conceptos el discurso oficial reunía, comprendiendo o no la base teórica subyacente, los componentes de las pautas de flexibilidad, reflexibilidad y gestión de la calidad contenidas en el principio de auto-

⁶⁴ Expresiones vertidas por los docentes en el contexto de entrevista.

⁶⁵ Expresiones vertidas por los docentes en el contexto de entrevista.

⁶⁶ Expresiones vertidas por los docentes en el contexto de entrevista.

mación de dicha filosofía y sobre ellos consideraba que recaía el éxito o el fracaso de la reforma educativa.

En lo referido a la profesionalización, para la mayoría de los docentes fue tan sólo sinónimo de capacitación, lo que da cuenta de que no sólo no se hicieron eco de lo planteado desde el gobierno sino que pareciera que tampoco se percataron del significado que tanto el gobierno nacional como el provincial le otorgaban a esa cuestión. En otras palabras, los entrevistados al hablar de profesionalización no incluyeron la reflexión en la acción/investigación de la práctica docente, el trabajo en equipo y la autonomía. Entendida en el sentido más estricto del término –como capacitación–, varios de los docentes entrevistados evaluaron aquella capacitación brindada por la Provincia mediante los cursos de la red federal como una pérdida de tiempo, cursos en los que no se aportaban elementos teóricos, no ayudaban a replantear las prácticas ni a dar respuestas inmediatas a los problemas que el docente tenía en el marco de la brusca transformación educativa en Córdoba. Asimismo muchos plantearon que se trataba de espacios coordinados por gente no capacitada en donde sólo se compartían experiencias luego capitalizadas por ellos para realizar sus propias elaboraciones, cursos que se hacían por obligación –por mera necesidad del certificado– y por temor a perder la fuente laboral si no se acreditaba una determinada cantidad de puntos.

Para otros, en nombre de la capacitación, muchos se tomaron largas licencias para sumar puntos. Otros sintieron que se les trataba de decir que nada de lo existente era válido. Sólo para unos pocos de los docentes entrevistados dicha capacitación significó un enriquecimiento personal, un repensar su quehacer y una ayuda para encarar la transformación. Así se manifestaron algunos al respecto:

“También los cursos (...) bajando líneas (...). Fue muy fuerte, porque fue un decir hasta acá nosotros hemos trabajado de esta manera pero todo eso no valió nada. Entonces hay que dar vuelta todo y tenemos que empezar de esta otra. No fue una sensación sino era algo que yo veía en la práctica. Para mí mi trabajo, los contenidos que yo daba (...) todo eso de pronto, dejó de tener valor (...).⁶⁷

“Profesionalizarse me parece que tendría que salir de nosotros sin que nos exijan (...). (...) hay gente que se quedó (en el sistema) y siguió trabajando y nunca hizo mucho (...). Es como injusto porque terminás teniendo las mismas horas cátedra, cobrando lo mismo (...). No es que uno pueda transmitir todo lo que aprende (...) pero te hace crecer el

⁶⁷ Entrevista realizada a Elisa. (ex profesora de contabilidad y práctica contable en el ámbito público), 11-7-06.

conocer. Hay que incentivar a la gente que estudie pero si entra en la competencia no va a dedicarse al aula como corresponde”.⁶⁸

Respecto al trabajo en equipo –no visto por los docentes como parte de la profesionalización–, para muchos fue inviable, no se dio o quedó circunscrito a una élite de docentes que junto a los directivos se encargaban de realizar proyectos específicos o el institucional, habiendo intereses en juego, y que luego era bajado al resto de sus colegas; para otros sencillamente no era compatible con las consecuencias sociales del modelo que convertía a la sociedad en individualista; para algunos que se desempeñaban en el nivel medio sólo significó juntarse al finalizar cada semestre con sus pares del área para pensar lo que consideraban absurdas integraciones areales exigidas por los supervisores, que según ellos terminaban siendo un cambalache –en tanto se forzaban los contenidos–; y para los menos representó la posibilidad de elaborar proyectos que incluían a varias materias (tanto en el primario como en el secundario), debidamente planificados de antemano, que habían llegado a buen puerto y de los cuales tanto docentes como alumnos habían salido enriquecidos.

En lo que hace a una mayor autonomía escolar y de los docentes, tampoco fue percibida por ellos como algo positivo que les abría posibilidades de participación en la toma de decisiones y de gestionar la calidad educativa desde abajo. Quizás por la forma con que se implementó la reforma en Córdoba –sin capacitación previa, sin asesoramiento, en medio de una política de ajuste– sintieron que el mensaje era “arreglensela como puedan aunque sí vamos a controlar los resultados”. Asimismo para los entrevistados no fue tan real como se planteó desde el gobierno provincial y nacional, en tanto sostienen que finalmente se terminó digitando todo desde arriba (dirección–inspección),⁶⁹ aunque todos coincidieron en que hubo autonomía escolar para realizar el proyecto curricular institucional, con consecuencias nefastas para el sistema educativo y para los alumnos que al intentar pasar de una institución a otra, de la misma especialidad, debieron rendir muchas equivalencias:

“ (...) Yo sí creo que autonomía hubo en el momento de decidir el proyecto (...). Pero a la hora de decidir decidieron las cúspides llámense

⁶⁸ Entrevista realizada a Clara (profesora de historia en escuelas privadas), 25-7-06

⁶⁹ En las entrevistas abundan relatos sobre las horas de trabajo extra escolar invertida por los docentes para entender cómo debían armar su proyecto institucional y para el armado propiamente dicho –que les había significado horas de investigación bibliográfica–, siendo que una vez armado desde inspección era rebotado lo que implicaba rehacerlo una y otra vez hasta que fuera aprobado; siendo que en muchas ocasiones el proyecto final nada tenía que ver con la intención y los objetivos que se habían propuesto los docentes de cada institución. En otras palabras, el proyecto resultante estaba hecho a gusto del inspector.

directivos, representantes legales. Y en los públicos sí hubo muchas reuniones (...). Ahí era la pelea entre los docentes para no perder y seguir manteniendo el número de horas (...). Hasta tus propios colegas se convertían en tus enemigos”.⁷⁰

“Yo todavía no lo tengo internalizado eso de que la escuela fuera autónoma porque seguimos dependiendo en muchas cosas, hay normas que cumplir. Lo que pasó es que más que autonomía de la escuela cada escuela hizo su proyecto (...). En algunos aspectos la escuela puede haber hecho un lindo proyecto y salir adelante pero no es tan positivo en el sentido para los chicos cuando se cambian de un lado para el otro (...). No se cumplió eso de ir haciendo una evaluación de los proyectos y la posibilidad de ir modificando”.⁷¹

Asimismo comprometerse con la idea de implementar una escuela autónoma con educadores preparados y trabajando en proyectos, de alguna manera también le implicaba al docente aceptar una flexibilidad para hacer uso de tiempo extra escolar sin recibir remuneración por ello. Por eso no fueron muchos los docentes que se prestaban a ello. Se dio más entre aquellos que veían amenazada su fuente laboral y entre docentes con no mucha antigüedad, jóvenes –muchos de ellos solteros– recientemente ingresados al sistema, egresados de profesorado universitario que veían en esto la posibilidad de adquirir protagonismo y tomar la batuta de la institución en la se desempeñaban, acceder a cargos u horas –sobre todo en las escuelas privadas en donde la designación no siempre ni habitualmente responde a un puntaje por antecedentes sino que depende del directivo–, etc. Parte de esta situación fue expresada por una entrevistada en estos términos:

“(…) la gente que tenía las materias en el tronco común: matemática, lengua (...) decía para qué me voy a preocupar; porque el acercarse al directivo te obliga a tener más horas de elaboración, de poner en blanco, de hacer encuestas (...). Y es tiempo que a lo mejor le quitabas a tu familia para el colegio”.

A juzgar por la valoración y el significado otorgado por los docentes a las cuestiones anteriores –profesionalización y autonomía–, pareciera observarse que estas ideas tal y con el sentido como fueron planteadas por el gobierno nacional y provincial, sólo arraigaron en una minoría de la docencia cordobesa. Sin embargo, esto no implica que comprendieran las raíces teóricas que las sustentaban

⁷⁰ Entrevista realizada a Norma (ex profesora de francés en el ámbito público y privado-confesional), 20-7-06.

⁷¹ Entrevista realizada a Clara (profesora de historia en el ámbito privado confesional), 25-7-06

—es decir que haya habido en esos educadores una desnaturalización del discurso pedagógico y gubernamental que circuló en torno a la reforma educativa—. Segundo, podríamos decir que el resto se reapropió de las ideas presentes en ese discurso —en un intento de adaptarse a los cambios— reduciendo, traduciendo y hasta transformando el sentido atribuido por el gobierno a esas ideas.⁷² Con lo cual hablamos de que no hubo una internalización.

De todos modos, quizás el problema de internalización de lo propuesto por las reformas educativas de los '90 en nuestro país —centradas en una lógica de mercado en el marco de programas neoliberales que pusieron el eje en la reforma del estado, el ajuste estructural y la modernización educativa— no sea que las leyes educativas que se impulsaron para su puesta en marcha fueran pensadas por los mejores, con los pensamientos más avanzados y se obligara a los maestros a llevarlas a la práctica sin que conocieran sus fundamentos, sino más bien que estas leyes (especialmente las provinciales) en muchos casos carecieron de fundamentos pedagógicos que orientaran las transformaciones que se impulsaron.⁷³

Una pregunta que queda pendiente es si realmente se produjeron cambios en la organización del trabajo docente en el interior de las escuelas de Córdoba en dirección a esa flexibilidad interna funcional a la que nos hemos referido a lo largo de todo el trabajo y que apunta a las pautas planteadas por el principio de autonomación de la filosofía onhista del trabajo.

Estas pautas de flexibilidad, como ya se dijo más arriba, así como fueron incorporadas por aquellos docentes que veían con miedo la exclusión del mercado laboral en tiempos de crisis o por quienes vieron en ella una manera de ingresar al sistema educativo e ir ganando espacio en las unidades educativas, fue resistida por otros a veces de forma abierta o encubierta. Sin embargo, pese al malestar que se vivió en el interior de la mayoría de las instituciones educativas en torno a la implementación de esas ideas ejes a las que apuntaba el discurso oficial, la mayoría de los entrevistados dijo percibir entre sus colegas una actitud más de resignación y adaptación a los cambios que de exteriorización del conflicto a través de medidas de protesta, sobre todo en el sector privado.⁷⁴

De ahí que si hubo algún avance en la modificación de la organización del trabajo docente en las instituciones, esta fue más fruto de las presiones ejercidas

⁷² Un ejemplo de ello es cómo la profesionalización docente fue reducida por los educadores a la capacitación.

⁷³ Cfr. Abratte, 2005.

⁷⁴ Así lo expresaba una entrevistada “Creo que la gente (...) estaba consensuando esto de decir: algún cambio hay que hacer, esto no va más. Y como que hubo buena voluntad en los docentes para acomodarse al cambio y ponerse en marcha”, Entrevista a Norma (ex profesora de francés en el ámbito público y privado), 20-7-06

desde arriba por inspecciones que acataron esos principios que por propio convencimiento de los docentes que trataban de cumplir como podían y en los papeles' con los requerimientos.

“Sí cambió algo en la escuela (...) . No seguía siendo la escuela tradicional con las horitas (...) sino que había momentos en que la escuela se tenía que abrir, al salir las chicas afuera (...), el tener un invernadero, el hacer estudios de campo, al salir a hacer otro tipo de trabajo. Es como que allí cambió la escuela. *Fue una época de replantearse (...). Te digo, no cambió demasiado la práctica pero sí de replanteo (...).* Yo cuando empecé a ser docente en ocho clases daba la unidad 1 (...) y después con toda esta cuestión del cambio yo dejé de ser la protagonista del aula y empezaron a ser las alumnas. A lo mejor me llevaba 12 clases pero las hacía trabajar más a las chicas”.⁷⁵

De hecho, el gobierno nacional en sus “Cuadernillos para la transformación” advirtió sobre el posible ´falseamiento de la transformación educativa´ apelando a la construcción de nuevas prácticas docentes:

“Uno de los efectos comunes que se ha registrado (...) es que sólo se modifiquen ´las palabras´ y no se construyan nuevas prácticas. De este modo pueden cambiar los términos o la distribución de rubros de la planificación y no modificarse la realidad de las aulas; también puede elaborarse un bonito proyecto institucional para que lo lea el supervisor y no repensarse la organización escolar. Tal vez el primer obstáculo (...) es este ´falseamiento´ de la transformación educativa”.⁷⁶

Muchos son aún los interrogantes sin responder y las cuestiones a profundizar en trabajos posteriores. Entre otros, la recepción que de las interpelaciones gubernamentales hicieron las entidades gremiales docentes de Córdoba; la existencia o no de diferencias en la recepción que de ellas hicieron los docentes privados y públicos, los docentes de ex escuelas nacionales transferidas y los de instituciones que ya estaban en manos de la Provincia, los docentes primarios y secundarios, los del Interior provincial y los de capital; una valoración más fundamentada sobre si realmente se produjeron cambios en la organización del trabajo de los docentes cordobeses –más allá de los estatutos que regulan las relaciones laborales–, y si fue factible que el gobierno nacional y provincial avanzara en esa dirección a partir de la generalización del conflicto docente que tuvo

⁷⁵ Entrevista a Clara, (profesora de historia en el ámbito privado confesional), 25-7-06.

⁷⁶ *Cuadernillos para la transformación. Hacia la Escuela de la ley 24.195.* Nueva Escuela. N°1. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa de la Nación. Septiembre de 1996

lugar en los últimos años del gobierno de Carlos Menem mediante la presencia de la Carpa Blanca.

Sin embargo, podemos concluir diciendo que hoy de cara a una nueva reforma educativa nacional y sin haber arraigado aún completamente los principios rectores de la transformación iniciada en Córdoba a mediados de los '90, la discusión sobre la necesidad de un cambio en el papel del educador y en la organización de su trabajo hacia una flexibilidad (contaminada por el principio de autonomación que, como ya se dijo en varias oportunidades, está estrechamente vinculada con una modalidad interna funcional de la flexibilidad) continúa vigente en la docencia cordobesa sin que esa lucha simbólica por imponer uno u otro sentido arroje un resultado definitivo.

Repositorios

Archivo de la Unión de Educadores de Córdoba (UEPC)

Archivo privado de la Dirección de la Escuela Integral Manuel Belgrano, ciudad de Córdoba

Archivo privado de la Dirección del Instituto San Luis Gonzaga, ciudad de Córdoba

Fuentes oficiales y gremiales

Cuadernillos para la transformación. Hacia la Escuela de la ley 24.195. Nueva Escuela.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa de la Nación. Septiembre de 1996 (enviados a las escuelas)

Documentos sobre acuerdos logrados en 1993 en el marco del Consejo Federal de Educación . En *www.me.gov.ar*

La Capacitación en el marco de la transformación educativa. Dirección de Planificación y Estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba. *Red Federal de Formación Continua*, Córdoba, 1997

Revista del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación *Zona Educativa*, Buenos Aires,(1996-1999)

Ley Federal de Educación n°24.195/93

Ley de Transferencia de Servicios Educativos n° 24.049/91

Ley de Transformación Cualitativa del sistema educativo Provincial (n°8525/95) Módulo 1 al 4 del curso “Modelos Institucionales y roles docentes en la transformación”.

Red Federal y Formación Docente Continua. Dirección de Planificación y Estrategias educativas del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de Córdoba. 1996

Pacto Federal Educativo de 1994

Revista *Mensajes Educativos*, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de, Córdoba, (1997)

Revista *La Tiza*, UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) (1995-1999)

Revista *Zona Educativa*, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, (1996-1999)

Fuentes orales⁷⁷

Entrevista realizada a Elisa. (ex profesora de contabilidad y práctica contable en el ámbito público del Interior provincial), 11-7-06

Entrevista realizada a Clara (profesora de historia en el ámbito privado-confesional), 25-7-06

Entrevista realizada a Norma Entrevista realizada a Norma (ex profesora de francés en el ámbito público y privado-confesional) 20-7-06

Entrevista realizada a Marina -capacitadora de la ex DIIE-, 5-11-07

Bibliografía citada

Abratte J., 2005, *Las Políticas Educativas en la Provincia de Córdoba (1983-1997) Democracia, Legitimación y Discurso Educativo*, Editorial FFyH-UNC/Universitas, Córdoba

Batisttini O. (comp.), 2004, *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. Prometeo, Bs.As.

⁷⁷ Si bien se realizaron entrevistas a docentes y directivos de nivel primario y secundario de escuelas públicas y privadas –tanto laicas como confesionales– aquí sólo se enumeran las citadas en este trabajo.

- Bourdieu P., 1997, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Carr W., 1993, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Díada, Sevilla
- Coriat B., 1994, "Taylor, Ford y Ohno. Nuevos desarrollos en el análisis del ohnismo". En *Estudios del Trabajo*, n°7, enero-julio, pp. 9, 10, 30
- Davini M. C., 1995, "Poder, Control y autonomía en el trabajo docente", *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós
- Elliot J., 1993, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid
- Farinetti M., 1999, "¿Qué queda del movimiento obrero? Las nuevas formas del reclamo laboral en la nueva democracia argentina". En *Trabajo y Sociedad: Indagación sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, n°1, julio-septiembre, Santiago del Estero
- Floresta P., 2006 a, "Una aproximación a las políticas de reforma en el sistema educativo cordobés en los '90" En *IV Jornadas Nacionales "Espacio, memoria e identidad"*, 4 al 6 de octubre, Rosario
- Floresta Paola, 2006b, "Una aproximación a los cambios en el sistema educativo cordobés por la política de ajuste. ¿Transformación en la organización del trabajo docente", *XX Jornadas de Historia Económica*, Mar del Plata. Publicado en CD
- Gerchunoff y Torre J.C., 1996, "La política de liberalización económica en la administración de Menem" *Desarrollo Económico*. V. 36, N° 143, octubre-diciembre
- Giarraca N., 2001, *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Alianza, Buenos Aires.
- Gentili, P., 1994, *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Gindin J., Rodríguez G. y Soul J., "Políticas de organización gremial en Rosario. Apuntes sobre las experiencias docentes y mercantiles", *Congreso de la ASET Expresiones, intereses y estrategias en los conflictos sociales y sindicales*. (S/D)
- Gordillo M., 2001, "Cultura política y acción colectiva en los '90: la provincia de Córdoba en el contexto nacional". En: *II Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de actualización teórico-metodológica. La investigación en la Facultad de Filosofía y Humanidades*". Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, octubre de 2001. CD Rom Jornadas
- Gordillo M., 2004, *Las acciones de protesta en el marco de ajuste del estado cordobés (1995-1997). Informe anual 2004 de subsidio Secyt UNC*.

- Grassi E., Hintze S. y Neufeld M.R., 1998, *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Espacio, Buenos Aires
- Las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses 1998-2000*, 2004, Ediciones La Tiza UEPC, Córdoba
- Miranda E., 2001, “La reforma educativa en Argentina: análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba”, *Reunión de Latin American Studies Association*, Washington D.C.
- Palamidessi M., 2003, “Sindicalismo docente y gobiernos; conflicto y diálogo en torno a la reforma educativa en América Latina 1990-2003” En *Boletín n°3 del proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*, PREAL- FLACSO, Bs.As.,
- Palermo V., Novaro M., 1996, *Política y poder en el gobierno de Menem*. Norma, FLACSO, Buenos Aires
- Pasillas M A. y Furlán A., 1988, “El docente investigador de sus propias prácticas” En *Revista Argentina de Educación.*, AGCE Año n°VII n°12, Buenos Aires
- Puiggrós, A., 1995, *Volver a Educar: El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.*, Ed. Ariel, Bs.As
- 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 reforma”. *Proyecto Las Provincias Educativas. Documento N°2. Serie de Estudios sobre el Estado, el poder y la educación en la Argentina*, CIPPEC (Área de Políticas Educativas), diciembre.
- Salinas Fernández D., 1994, “Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio”. En *Cuadernos de Pedagogía 226*, Fontalba, Barcelona
- Schon D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona
- Schuster F. y otros, 2005, *Tomar la palabra. Estudios sobre protestas sociales y acciones colectivas en la Argentina Contemporánea*, Prometeo, Bs.As.
- Suárez D., 2005, “Reforma del estado, protesta social, conflicto docente en la Argentina (1997- 2003). Un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina”, *Ensayos e investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas N°5*, Buenos Aires
- Tiramonti G., 2004, “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”. En Novaro M. y Palermo V. (comp.), *La historia reciente: Argentina en democracia*, Edhasa, Buenos Aires.

- Wittrock M., 1989, *La investigación de la enseñanza I, II, III*, Paidós, Barcelona
- Yañez S. "Consideraciones sobre flexibilidad laboral planteadas desde una mirada de género". En *www.cem.cl*
- Zeichner y Kenneth M., 1993, "El maestro como profesional reflexivo" en *Cuadernos de Pedagogía 220. Monográfico el profesorado*, Fontalba, Barcelona.