

1. EDIFICACIONES ESCOLARES, EQUIPAMIENTO DE ESCUELAS Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EL MARCO DEL PROGRAMA EMER (ENTRE RÍOS 1981-1987)

Mara Petitti¹

Fecha de recepción: 10/03/2020
Fecha de aceptación: 09/04/2021



| Resumen

En 1981 comenzó a implementarse en la provincia de Entre Ríos el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER). En este trabajo nos centraremos en tres políticas que fueron el eje articulador del financiamiento del Programa. Por un lado, las construcciones, ampliaciones y refacciones escolares. En segundo, lugar el equipamiento, que incluía la compra de las camionetas para realizar la nuclearización. Finalmente, los cursos de perfeccionamiento docente. Nos preguntamos en qué medida, en lo que respecta a los aspectos del Programa que fueron objeto directo del financiamiento externo, los docentes y directivos tuvieron márgenes para generar una acción transformadora respecto a las políticas educativas del Programa EMER.

Palabras clave: *Programa EMER; Entre Ríos; Apropiaciones.*

¹ Instituto de Estudios Sociales de Entre Ríos – CONICET/UNER. Dirección de contacto: marapetitti@gmail.com (la autora agradece los comentarios y sugerencias de los/as evaluadores/as anónimos/as de la Revista Tiempo de Gestión).

| Abstract

In 1981, the Programme for the Expansion and Improvement of Rural Education (EMER) began to be implemented in the province of Entre Ríos. In this paper we will focus on three policies that were the main axis of the programme's financing. In the first place, school constructions, extensions and refurbishments. Secondly, equipment, which included the purchase of vans to carry out nuclearisation. Finally, there were the teacher training courses. We ask ourselves to what extent, with regard to the aspects of the programme that were the direct object of external financing, teachers and principals had the scope to generate a transformative action with respect to the educational policies of the EMER Programme.

Keywords: *EMER Programme; Entre Ríos; Appropriations.*

Cita: Petitti, M., 2021. "Edificaciones escolares, equipamiento de escuelas y perfeccionamiento docente en el marco del Programa EMER (Entre Ríos 1981-1987)" (pp. 13-32), *Tiempo de Gestión* N° 29, FCG-UADER, Paraná.

Introducción

En 1981 comenzó a implementarse en la provincia de Entre Ríos el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER). Se trata del primer Programa diseñado e implementado para la atención de la educación de la población rural en Argentina (Jacinto y Caillods, 2006). A diferencia del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA) sobre el que se han realizado numerosos estudios, son menores las investigaciones sobre el EMER y en general lo mencionan como parte una de investigación mayor (Yentel, 2011; Dubinowsky, 1999). En los últimos años contamos con los trabajos de Jorge Navarro para Salta (2015) y Petitti para Entre Ríos (2020a, 2020b). Avanzando en esta línea de una investigación amplia sobre el Programa EMER, nos interesa profundizar en las negociaciones y apropiaciones por parte de los actores locales. Hemos visto que las poblaciones rurales involucradas dieron diferentes utilidades al modelo que se buscó imponer desde el Programa EMER y cada conjunto nuclearizado presentó reinterpretaciones singulares del transporte y los talleres, transformando la identidad del Programa al punto que no existe consenso sobre la fecha de inicio ni la de fin (Petitti, 2020c). En este trabajo nos centraremos en

tres políticas que fueron el eje articulador del financiamiento del Programa las construcciones, ampliaciones y refacciones escolares, el equipamiento que incluía la compra de las camionetas para realizar la nuclearización y los cursos de perfeccionamiento docente.

Específicamente nos interesa profundizar en los procesos de negociación, apropiación y conflicto que son inherentes a las prácticas educativas y que acompañaron a esas políticas. Elsie Rockwell, presenta en sus investigaciones interpretaciones posibles respecto a la concepción de apropiación, optando por un uso amplio según el cual puede ocurrir en múltiples direcciones y

no está necesariamente conformada a partir de la apropiación unidireccional de la plusvalía en la producción capitalista (...) confiere el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/habilitante propio de la cultura. El término inequívocamente sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y utiliza los recursos culturales disponibles (...) Esta noción de apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente de la cultura definida como múltiple, situada, histórica y que, claramente, no es un agente (Rockwell, [1996] 2018: 140-141).

Nos interesa además, destacar los señalamientos que realiza esta investigadora mexicana en relación a las políticas y las normas educativas. Plantea que éstas, si bien influyen en el proceso educativo, no lo determinan en su conjunto:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (...) El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos (Rockwell [1982] 2014: 14).

Trasladando esta explicación al estudio de los programas educativos, Justa Ezpeleta (2004) analiza el Programa para Abatir el Rezago (PARE) en México y afirma que la implementación "es solo una parte, sin duda indispensable, de su puesta en marcha". Sostiene que las dificultades y los logros en esas experiencias "indican que inducir un cambio en las prácticas compromete necesariamente a otros factores que en la configuración escolar (histórica), donde pretende introducirse, afectan y se ven afectados por las nuevas formas y dinámicas de actuación" (Ezpeleta, 2004: 420). Por su parte, Ruth Mercado (2014) señala que entre los aspectos de la vida escolar en los que participan con fuerza los sectores locales se destacan la construcción y remodelación de las edificaciones escolares. La

autora analiza el proceso de construcción de los acuerdos locales para remodelar las instalaciones escolares y da cuenta de cómo se movilizan diferentes intereses y valoraciones sobre la escuela. Evidencia la amplia gama de intereses y definiciones conflictiva entre los actores que intervienen.

Ahora bien, nos interesa responder en qué medida, en lo que respecta a los aspectos del Programa EMER que fueron objeto directo del financiamiento externo, los actores locales tuvieron margen para generar espacios de apropiación, es decir, de realizar una acción transformadora respecto a las políticas educativas del Programa EMER. Para ello este trabajo se basa en entrevistas realizadas a directores/as, maestros/as y ex alumnas/os de cuatro escuelas primarias que fueron núcleo del Programa EMER y en la consulta de documentos en los archivos históricos de dichos establecimientos, en el Archivo del Consejo General de Educación y en el Archivo General de Entre Ríos. Asimismo, aunque en menor medida, tomamos las entrevistas realizadas a las responsables del área educativa y a los conductores de las camionetas encargados de hacer la nuclearización, que fueron trabajadas como parte de una investigación más amplia. El artículo se divide en cuatro partes. Luego de presentar una breve caracterización del Programa EMER en Entre Ríos, nos detenemos en las tres políticas que nos interesa analizar: la edificación de escuelas, la dotación del equipamiento y finalmente los cursos de formación docente.

El programa EMER en Entre Ríos

El Programa EMER estuvo destinado a todas las provincias argentinas menos la de Buenos Aires². Se implementó a comienzos de la década del '80 y se extendió hasta los años '90 con importantes variaciones según la provincia de la que se tratara. Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la nación en partes iguales, tuvo como objetivo lograr "un mejor rendimiento del sistema educativo" entendiendo por tal el primario y "una ampliación de los servicios educacionales en el ámbito rural", concibiendo por ámbito rural todo aquel agrupamiento poblacional inferior a 2.000 habitantes³.

² Reglamento para la ejecución del Programa EMER. Entre Ríos, 1980. Archivo del Consejo General de Educación. En ese entonces Argentina contaba con 22 provincias. El territorio de Tierra del Fuego se provincializa en 1990. Si bien Santa Fe firmó convenios, no tenemos evidencias de que haya recibido financiamiento.

³ Reglamento para la ejecución del Programa EMER. Anexo al Convenio Nación-Provincia de Entre Ríos. Año 1980. Archivo del Consejo General de Educación.

En Entre Ríos, el 3 de diciembre de 1980 se sancionó la Ley 6648 que ratificaba el convenio entre la provincia y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que posibilitaba la participación de 115 escuelas rurales de los departamentos Federación, Federal, Feliciano y La Paz en el Programa EMER. Se trata de aquellos que se encontraban entre los que poseían los mayores índices de ruralidad, analfabetismo y deserción escolar de la provincia. Además cumplían los criterios de elegibilidad relativos a la magnitud de la población rural en edad escolar y la accesibilidad de la zona.

Durante 1981 se iniciaron las tareas correspondientes al perfeccionamiento docente y se reelaboró el Plan de Estudios vigente en forma de Currículum regionalizado que fue publicado y distribuido en los establecimientos educativos. Posteriormente se procedió a la construcción, reparación y ampliación de las escuelas incluidas. Una vez que se terminaron las obras, se equiparon las escuelas y los docentes estuvieron perfeccionados, comenzó la implementación de la nuclearización. Debido a una serie de demoras, especialmente en las construcciones, se inició en 1987, si bien una primera experiencia piloto se llevó a cabo el último cuatrimestre de 1986 en Piedras Blancas y paraje "El Solar" en el departamento La Paz⁴.

El sistema educativo nuclearizado estaba constituido por 20 agrupamientos formados cada uno de ellos por una escuela núcleo o centro y sus respectivas escuelas satélites. La nuclearización consistió en el traslado semanal -si bien se preveían dos veces, la mayor parte de las escuelas realizaban los traslados una vez por semana-, en un transporte provisto con recursos del Programa, de los alumnos de sexto y séptimo grado de las escuelas satélites a la escuela núcleo, donde desarrollaban el cursado de materias correspondientes a las áreas estético expresivas y una serie de talleres: carpintería y/o electricidad y soldadura para varones, "artes del hogar" para mujeres y tareas agropecuarias para ambos.

El número de escuelas y de agrupamientos se fue incrementando con el desarrollo del Programa, extendiéndose a 22 núcleos y 158 escuelas. Los 20 núcleos iniciales se organizaron en los cuatro departamentos del norte de la siguiente manera: cinco en Federal con 33 escuelas; seis en Federación con 38 escuelas; tres en Feliciano con 11 escuelas y seis en La Paz con 33 escuelas. Cada departamento tenía estipulada una cantidad de docentes, así como de matrícula, población escolar y hogares. Como

⁴ El Paceyño, 22/7/87.

se puede ver en el Cuadro 1, la población en edad escolar incluida en el Programa era mayor al número de matrícula, lo cual da cuenta de los importantes índices de deserción. Las 115 escuelas comprendidas en el Programa significaban el 13% de las 854 escuelas rurales de la provincia y el 55% de las escuelas rurales de los departamentos La Paz, Federal, Feliciano y Federación⁵.

Cuadro 1. El Programa EMER en la provincia de Entre Ríos

Departamentos	Población Escolar (total)	CN	Escuelas	Matrícula	Docentes	Población Escolar (incluida)	Hogares
Federación	12.059	6	38	1.777	129	2.007	2.592
Federal	8.175	5	33	1.658	101	1.762	1.596
Feliciano	3.494	3	11	848	49	901	763
La Paz	8.789	6	33	1.973	121	2.128	1.790
Totales	32.517	20	115	6.256	400	6.798	6.741

Fuente: Tomado de Entre Ríos, UEP. Programa EMER, Subprograma 1984

El financiamiento estuvo destinado mayoritariamente a las construcciones, ampliaciones y refacciones escolares (69%). El porcentaje restante fue destinado a equipamiento (16%) que contenía la compra de once camionetas para realizar la nuclearización y a los cursos de perfeccionamiento docente (15%).

Las edificaciones escolares

Al preguntar a diferentes actores involucrados en el Programa EMER, acerca del legado del mismo, una de las primeras cuestiones mencionada ha sido la edificación o refacción de la escuela. Así, por ejemplo algunas de las personas entrevistadas señalaban:

Y los que nos quedó del EMER es el edificio (...) Sí porque mucho no quedó.

Y ustedes saben que no dio resultado, se terminó la plata y se terminó. Quedaron los edificios con equipamientos, pero se va perdiendo todo.

Cuando el plan EMER reforma, hace baños instalados para los chicos, dos para mujeres y dos para varones y me hace la cocina comedor a mí⁶.

Como decíamos, la mayor parte del préstamo para el Programa EMER estuvo destinado a la edificación de escuelas. En el caso de Entre Ríos se estimaba la construcción, reparación y/o

⁵ Entre Ríos. UEP. Programa EMER. Subprograma. 1984.

⁶ Entrevista grupal realizada por la autora junto a Elisa Cragnolino y Emilia Schmuck, escuela N° 14, 27/10/17, Feliciano.

ampliación de 108 escuelas de las 115 incluidas. Una de las condiciones para hacer las refacciones o construcciones de las escuelas era que tuvieran título de propiedad del terreno. La cláusula del expediente de la escuela N° 67 de La Paz, que se inicia en 1978 y se termina escriturando en 2002, da cuenta de este aspecto que constituye un aspecto de la cotidianeidad de las escuelas rurales⁷. Del mismo modo sucede con la escuela N° 6 del mismo departamento. En 1960 recibió la donación de un terreno, pero recién en 1981 se aprobó la resolución por la que se aceptaba y agradecía la misma⁸. Ahora bien, estas escuelas no fueron incluidas en el Programa EMER. Diferente fue la situación en la escuela N° 71, en cuyo expediente hay una nota que pide celeridad por tratarse de una escuela comprendida en el EMER⁹.

Hacia 1983 el número de escuelas comprendidas en las obras de construcción, reparación y/o ampliación en la provincia se redujo de 108 a 95, aunque de todas formas era uno de los más altos del país. Para ese entonces 30 estaban terminadas y las 65 restantes en obra. Una de las responsables entrevistadas señalaba:

Previamente a la provisión de vehículos y de talleres se realizó una primera parte destinada a desarrollar las áreas de investigación, perfeccionamiento docente, currículo y promoción comunitaria. Ello debía hacerse al tiempo que se refaccionaban y edificaban las escuelas y se compraba el equipamiento. Por suerte el retraso de las edificaciones nos dio tiempo para desarrollar el programa educativo¹⁰.

Las edificaciones estaban destinadas a "erradicar las escuelas *rancho*"¹¹. De hecho, en un primer momento, así fue presentado el programa¹². Una de las responsables del área educativa recordaba

⁷ Entre Ríos. CGE. Sección Mesa de Entradas y Salidas. Paraná. Expediente Escuela N° 67 La Paz año 1978. En Archivo del Consejo General de Educación, Entre Ríos.

⁸ Entre Ríos. CGE. Sección Mesa de Entradas y Salidas. Paraná, Expediente Escuela N° 6 La Paz, año 1980. En Archivo del Consejo General de Educación, Entre Ríos.

⁹ Entre Ríos. CGE. Sección Mesa de Entradas y Salidas. Paraná, Expediente Escuela N° 71 La Paz año 1977. En Archivo del Consejo General de Educación, Entre Ríos.

¹⁰ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable de la UEP de Entre Ríos, con fecha 13/1/20, Paraná.

¹¹ Sobre el calificativo de escuela rancho Daniel Delfino señala que "a lo largo de la historia las viviendas merecedoras del apelativo *rancho* arrastraron consigo un fuerte carácter de estigmatización social, resultando en numerosas ocasiones el blanco preferido sobre el que descargaban las acciones de pretendida superación modernizadora" (Delfino, 2015: 186). En el contexto de nuestro estudio, siguiendo a Mariana Gudelevicius podemos decir que la erradicación de "escuelas rancho", particularmente en la región del noreste argentino, estuvo ligada a una cuestión de geopolítica en términos de frontera y una política tendiente a evitar la "influencia cultural" de los países limítrofes (Gudelevicius, 2013: 20).

que la mayoría de las escuelas satélites eran viejas escuelas rancho:

Eran las viejas escuelas rancho que teníamos, eran rancho, rancho, rancho, entonces una de las cláusulas y el monto de parte del préstamo del banco era hacer escuela más decente digamos, entonces donde vos tenías una tapera después de años se hicieron la escolita con baño y cocina. Sin embargo no todas lo utilizaban¹³.

En efecto, la mayor parte de las "escuelas rancho" incluidas en el programa eran las escuelas satélites. Las escuelas núcleo, en cambio, contaban con edificaciones de material, eran amplias y albergaban una importante matrícula, justificando de esta forma poder incorporar a los alumnos que asistían a los talleres. Por ello, la mayor parte de éstas fueron objeto de refacciones y ampliaciones y solo cuatro se construyeron. De todas formas, a pesar de no haber sido edificadas de cero, fueron objeto de importantes obras de refacción y debieron funcionar en las iglesias o las comisarías que se encontraban colindantes al edificio escolar.

Las construcciones de los edificios en los que funcionaban las escuelas del Programa EMER habían recibido participación de la comunidad y es posible que hayan sido objeto de negociaciones similares a las que analiza Mercado (2014). En la reconstrucción histórica realizada sobre una de las escuelas núcleo central del Programa EMER -de las que hubo dos en todo el programa- es posible observar la participación de los actores locales tanto en la construcción como en la negociación con diferentes actores para conseguir recursos. La escuela había sido creada en 1914¹⁴. El edificio anterior había sido construido en 1918 con "madera dura de Misiones, techo de zinc, cielo raso de madera y piso de mosaico"¹⁵. En ese entonces tenía dos aulas y la casa habitación. Se construyeron varias escuelas de ese tipo, llamadas escuelas de "tablas". La cooperadora reparaba los desperfectos. Las aulas eran amplias (5.4 x 7.8 m) rodeadas de galerías. El museo había sido construido con fondos de la cooperadora por el albañil de la localidad. Las paredes eran de mampostería, el piso de portland y el techo de zinc con cieloraso de cartón prensado. La habitación fue utilizada como aula hasta que fue

¹² "Tres préstamos BID a nuestro país", *El Diario*, 17/4/78, p. 1.

¹³ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

¹⁴ La escuela comenzó a funcionar en 1914 como escuela elemental y sus dos maestras estaban diplomadas. La importancia y el crecimiento del establecimiento se manifiesta en que en 1946 se le asignaron 3er y 4to grado y hacia 1957 contaba con 5to y 6to y dos secciones de primero inferior. Tenía 226 alumnos, un director y 7 maestros.

¹⁵ "Historia de San Gustavo" Trabajo realizado en el marco del Programa EMER. Archivo Escuela N° 11, San Gustavo.

construida la parte de mampostería en 1968 y desde entonces se utilizó para sala de museo. En 1969 se agregaron tres aulas, dirección, sanitarios y comedor escolar, construidos en material. En 1974 se construyó el patio de cemento con ayuda que la dirección había solicitado al Plan de Acción Cívica del Ejército del Grupo de Artillería de La Paz para la construcción del contrapiso y luego fue terminada por el albañil de la zona. En 1975 por inquietud de la dirección fue posible la construcción de dos aulas por el Plan de Acción Cívica de la Marina Argentina que apadrinaba la escuela.

Esta escuela, que se fue ampliando a medida que crecía la matrícula fue incluida en el plan de ampliación y refacción del Programa EMER. Las obras comenzaron el 9 de mayo de 1983 y las fotografías de las obras dan cuenta de que prácticamente se construyó de nuevo. De hecho, no pudo utilizar su edificio durante más de un año. Al igual que sucedió con otras escuelas incorporadas al programa, debió funcionar en un local que no cumplía con los requisitos pedagógicos necesarios. La mayoría de las veces se trató de la Iglesia o de la comisaría, como en este caso, ya que:

era el único local disponible para que pudiera funcionar, con todos los grados juntos, aunque en muy precarias condiciones (...) las habitaciones eran utilizadas como aulas, la pequeña cocina de dirección y la "cuadra" o lugar destinado a los agentes, era destinado para el enconamiento de otras aulas, ésta quedaba al lado del calabozo. Gracias a Dios, que por ser una comunidad tranquila, el calabozo casi nunca fue utilizado como tal, permanecía cerrado¹⁶.

Ahora bien, en las obras realizadas en el marco del Programa EMER, la comunidad no participó aportando albañiles ni recursos por parte de la cooperadora, ni negociando con instituciones para poder realizar ampliaciones y tuvo poco espacio para la negociación sobre la construcción o ampliación de las escuelas. Así, no fueron tenidas en cuenta las particularidades y necesidades de las diferentes escuelas, sino que más bien, en aquellas que fueron construidas en su totalidad se reprodujo un mismo diseño: *"Cuando veas escuelas con ojos de buey no tienes que preguntar, esa es del EMER. Cada gestión política tiene una estructura edilicia que las caracteriza"*¹⁷. Del mismo modo sucedió con las escuelas satélites que tuvieron el mismo formato: dos aulas amplias, la casa para el/la director/a, los baños y un techo sobre el patio.

¹⁶ "Historia de San Gustavo" Trabajo realizado en el marco del Programa EMER. Archivo Escuela N° 11, San Gustavo.

¹⁷ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 14/03/18, Paraná.

Por ejemplo, en una de las escuelas, a pesar de que el maestro le decía a una de las arquitectas que estaban trabajando en el Programa que no debían hacer una canaleta, porque la misma se llenaría de hojas, él no podía limpiarlas y se terminaría inundando la escuela, no tomaron en consideración su comentario y finalmente terminó sucediendo lo que temía el maestro. Es posible que ello se relacionara, afirmaba una de las responsables, con el hecho de que los/las arquitectos/as no se especializaban en edificaciones escolares: *"los arquitectos de Salto Grande fueron los que hicieron las escuelas"*¹⁸. Otra de las responsables del área educativa señalaba:

*El programa de obras fracasó, creo que tiene que ver con este tema de corrupción. (...) No puede ser que las escuelas a los dos años estuvieran rajadas. No había una inspección de obra, no había mano de obra capacitada. Al año o a los dos años una rajadura terrible. En esa zona, la Paz, Federal, Feliciano, el suelo es arcilloso. Quedaban muy lindas por fuera pero...*¹⁹

Del mismo modo, uno de los docentes de los talleres de la Escuela N° 48 expresaba: *"Ese dinero no se empleó bien"*, y comparaba las obras del Programa EMER con otras edificaciones que en la misma zona no habían sufrido resquebrajamientos como la estación de trenes o las escuelas construidas con el "Plan Evita"²⁰. Sin embargo, otros testimonios enfatizaban en las ventajas de las edificaciones: *"Hicieron mucho, muchas cosas, la calidad, por supuesto sin analizar la parte económica, digamos de donde salía el dinero, lo que invierten fue muy favorable"*²¹.

Ahora bien, las dificultades para intervenir en las construcciones escolares no impidieron que la comunidad realizara reclamos cuando comenzaron los problemas relativos a las edificaciones. Según los informes mensuales de la Escuela N° 48:

Durante 1983 fue refaccionado y entregado a principios del actual ciclo lectivo, presentando hasta el momento dificultades que fueron comunicadas en su oportunidad (...) La bomba excretora no funciona y tampoco funcionó normalmente en ningún momento, incidiendo esta anomalía en la red cloacal y sanitario, las persianas se caen debido a la fragilidad de sus sistemas de fijación y significa un constante peligro para nuestros niños igual que el agua servida que sale a la calle y es

¹⁸ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 10/03/18, Paraná.

¹⁹ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 10/11/17, Paraná.

²⁰ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 13/1/20, Paraná.

²¹ Entrevista realizada por el autor/la autora a directora de Escuela, con fecha 19/12/18, Bovril, La Paz.

una fuente de contaminación permanente para nuestros alumnos y también para los vecinos.

Meses después, otro informe puntualizaba que "recibió la visita de dos personas pertenecientes al Plan EMER quienes fueron interiorizados de todas las anormalidades que presentó este edificio luego de su refacción por la Empresa *Coñi*". Sin embargo, continuaba, a pesar de la promesa de que "pronto, personal perteneciente a la empresa constructora se acercaría al lugar para solucionar las anormalidades denunciadas durante todo el periodo lectivo/84" nadie se había hecho presente "continuando la persistencia de anormalidades como en un principio"²².

Cinco años después, la escuela presentó una nota a un senador provincial que desde el año anterior apadrinaba la escuela, solicitando una urgente ampliación ya que además de los 13 grados, se dictaban 3 talleres laborales del Programa EMER:

... un taller funciona en la galería y otro en el galpón destinado a garaje; todo esto en forma totalmente antipedagógica por su incomodidad y su aireación e iluminación inadecuada. Además el tanque de agua está clausurado por encontrarse roto y la bomba excretora se rompe continuamente, ocasionando serios inconvenientes solucionados gracias al apoyo que brinda la cooperadora escolar²³.

El equipamiento para las escuelas "*No fue una novela de amor*"²⁴

Si en lo que respecta a las edificaciones escolares la comunidad educativa tuvo un margen escaso de participación, el equipamiento constituyó un elemento que permitió el desarrollo de procesos de negociación y apropiación. Entre 1984 y 1985 se dotó de equipamiento y materiales a las escuelas incluidas en el Programa. En su mayoría consistió en la compra de aparatos y materiales didácticos (mimeógrafos, tocadiscos, equipos de sonido, grabadores, proyectores de diapositivas, episcopios, retroproyectores, receptores de radio, laboratorios de fisicoquímica, materiales visuales, sonoros y audiovisuales, libros, revistas y colecciones) para los talleres de carpintería, electricidad, soldadura, cocina y costura, educación física y actividades recreativas, salas de música y los comedores. Además

²² Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

²³ Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

²⁴ Tomado de entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná. "No fue una novela de amor, yo te puedo avisar".

incluyó la adquisición de 11 vehículos nuevos para transportar al alumnado de las satélites. Diez estaban al servicio y uno permanecía en la dirección departamental de escuelas de Federación para suplir posibles desperfectos, permitiendo la normal continuidad del transporte escolar. Las 20 escuelas núcleo fueron las más beneficiadas en la incorporación de material didáctico, de personal y de equipamiento necesario para los alumnos de sexto y séptimo grado²⁵.

En julio de 1985 el diario *El Paceño* de La Paz publicaba un listado de los bienes adquiridos para el departamento: vehículo (uno), elementos para talleres de electricidad (124), carpintería (60), agropecuarias (29), cocina y costura (17), materiales didácticos (28), de aprestamiento (11), bibliográfico (27), para ciencias elementales básicas (14), musicales y casetes (42), educación física (16), audiovisuales (3), mobiliario (4), máquinas y equipos de oficina (2), artículos del hogar (2), artículos de bazar (32)²⁶.

A diferencia de las opiniones respecto a las edificaciones, que en su mayoría señalaban las limitaciones, la inversión en equipamiento fue aceptada por los actores entrevistados. Señalaban que "en esto sí se invirtió bien". Una maestra de inicial recuerda que "*El EMER no solo hizo la provisión de los vehículos y los talleres sino de materiales teóricos, abarcó biblioteca, preparaciones de los docentes, realmente fue un plan completo*"²⁷. Por otra parte, una de las responsables del Programa afirmaba en relación a los materiales:

Plata había, era un lujo comprar buenas marcas, que eso se usara. El equipamiento didáctico, como parte del programa docente era un lujo. Yo me acuerdo un cuerpo humano que lo vas desarmando por partes, libros, cuadernos. El equipamiento para los laboratorios, me acuerdo. También llegaba equipamiento para las satélites, de uso diario, común. Un equipamiento de primera, de primera (...) Se equipó mira, yo no puedo decirte realmente cuando llegaban los camiones, este, acá en el subsuelo de la escuela hogar, el subsuelo es como media manzana (...) se les pagaba a los presos de la unidad penal para que ellos bajaran las cosas de los camiones y las pusieran adentro. (...) Mira, cada escuela recibió por ejemplo para música casete de lo que vos, no te podes imaginar, más el

²⁵ Cabe señalar, aunque excede los objetivos de este trabajo, que el equipamiento con el que fueron dotadas las escuelas entre 1984 y 1985, si bien en la memoria de 1985 fue señalado como parte del Programa EMER, en 1986 sin hacerse referencia al Programa, se enumeró como parte de las acciones llevadas a cabo por el gobierno provincial. Ver Gobierno de Entre Ríos. Mensaje de apertura del 105 periodo ordinario de sesiones de la honorable legislatura de la provincia pronunciado por el Gobernador Montiel, año 1986.

²⁶ *El Paceño*, 3/7/85 p. 3.

²⁷ Entrevista realizada por el autor/la autora a directora de Escuela, con fecha 19/12/18, Bovril, La Paz.

*aparato para música, todo lo de educación física, se equiparon para el taller de labores para niñas máquinas de coser se les equipo con todo, con todo, con todo*²⁸.

Algunas escuelas convocaron a la comunidad escolar para que viera el equipamiento que habían recibido. Es el caso de la Escuela N°14 donde en el marco de una reunión de la Sociedad Cooperadora se exhibieron los materiales que habían llegado a la escuela como parte del Programa EMER. Así, los integrantes de la Cooperadora pasaron al salón a observarlos. Además, el señor director ofreció a los presentes la proyección de una serie de diapositivas. Según se dejó asentado en las actas, los presentes quedaron conformes "dando a conocer su agrado ya que todos los elementos eran de suma utilidad"²⁹.

Por otra parte, una vez recibido el material, se realizaba un reglamento de préstamo. Una de las escuelas núcleo, cuyas satélites eran seis, entre el material disponible para el servicio de préstamo, contaba con un cronómetro elemental con aguja doble, un saltómetro y carilla para salto en alto, 8 diapositivas de color, 3 mapas, la *Historia Argentina* de Levene, una Enciclopedia de Entre Ríos, una enciclopedia de la huerta de la granja, un Atlas universal y de la República, dos microscopios, un termómetro, un juego de 18 imanes, un proyector de diapositivas, una máquina de escribir manual, elementos para taller, una cortadora de césped eléctrica y elementos para los talleres de artes del hogar electricidad y carpintería. Su reglamento de préstamo establecía que "dispone de cierto material provisto por Programa EMER a las escuelas núcleos (no así a las satélites). Las escuelas satélites podrán utilizar el material en forma gratuita y a su pedido. El servicio de préstamo está sujeto a las disponibilidades del material al momento del pedido, incluyéndose en el servicio"³⁰. Para hacer uso de los servicios, el solicitante debía presentar una nota en la que constara: datos del material que solicitaba, nombre, apellido y documento de identidad de la persona que habría de retirar y devolver el material que se solicitaba, fecha en que el material sería devuelto y una cláusula compromiso que expresara: "Esta institución se compromete a dar uso correcto del material que por esta nota solicita, a devolverlo en el plazo que se determine y en el mismo estado en que se recibo. En

²⁸ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

²⁹ Actas de la Sociedad Cooperadora de la Escuela N° 14 de San Víctor, 15 de agosto de 1985. Acta 32, foja 65. Archivo Escuela N° 14, Feliciano.

³⁰ Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

el caso se produzcan daños o pérdidas, esta institución se obliga al resarcimiento en la cifra que corresponda"³¹.

En las cuatro escuelas núcleo visitadas, pudimos observar que mientras que en una siguen utilizando el material de los talleres de carpintería, en otra lo conservan -e incluso exhiben- una parte para dar cuenta de las actividades que se llevaron a cabo en el programa, en las otras dos no hay rastros de las herramientas utilizadas -en uno de los casos, al momento de visitarla escuela, se encontraba en construcción-. Del mismo modo sucede con los diseños curriculares, que en algunos casos son conservados con otros documentos que forman parte del archivo de la escuela y mientras que en otros no.

Una de las responsables del área educativa daba cuenta de la diversidad que observaba en la implementación del programa: *"Hubo directores muy comprometidos que cuidaron todo como otras que dejaron todo al libre albedrío y le robó el instructor o el ordenanza. A diferencia con la experiencia de los años '90 que no tenían insumos"*³².

Además, el uso del equipamiento generó ciertas rispideces, tal como podemos advertirlo en el testimonio de otra de las responsables:

*He ido a una escuela que tenían guardado todo por si se llegaba a romper. El tema era que el docente usara el material. También la supervisora tenía que ver. Vos veías en otras escuelas de Federal y así como habían llegado la caja estaban dos meses sin abrir. Así como hubo instituciones que hicieron del equipamiento como el tesoro que llega del barco ese pirata y lo cuidan, a otras le daban lo mismo. No me voy a olvidar que en Federal (...) llegamos con el camión y vos podés creer que cuando se bajó el mimeógrafo la directora dijo, no, a mí me lo suben, yo esta porquería no la quiero, yo quiero una fotocopiadora*³³.

Los diferentes criterios en el uso del equipamiento fueron resaltados tanto por directores y directoras, como por las encargadas de la Unidad Ejecutora Provincial. Señalaba un director de escuela núcleo *"Más vale que lo utilizaban, pero lo utilizaban vos de una forma, Miriam en otra... y ese es el gran problema"* (Ibídem). Una de las directoras de una escuela satélite comentaba lo fantástico

³¹ Archivo Escuela N° 48 Conscripto Bernardi, Departamento Federal.

³² Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 14/5/18, Paraná.

³³ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 12/4/18, Federal.

que fue el EMER y la entrega de equipamiento: "...nos trajeron todos muebles nuevos que eran mesas y sillas en ese momento". Sin embargo, una vez apagado el grabador recordó que en algunos casos se llevaban cosas: "Hubo directoras que se quedaron con las cocinas y los bajo mesadas. Y llevaron una cocina usada y yo le dije ¿cómo te quedaste con la cocina del programa?"³⁴.

El perfeccionamiento docente

Los maestros y maestras, así como supervisores y supervisoras, no participaron en la planeación de los cursos. Como señala Sandoval (2014), al tomarse el supuesto de que la educación tiene un bajo nivel de calidad "no parece relevante buscar los conocimientos y puntos de vista de los maestros para incorporarlos a las nuevas propuestas". En cambio, sostiene, "la tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias". Así, las autoridades generalmente centran su interés más en la cantidad de maestros capacitados que en los efectos de las capacitaciones. Se supone, continúa la autora que habrá "una transmisión fiel a lo planteado", pero como muestra en su investigación, los contenidos sufrieron modificaciones atribuibles "tanto a las diferentes percepciones de los sujetos participantes y la selección de los contenidos que hacían, como a las actividades y materiales y de tiempo con que se trabajó en cada nivel" (Sandoval, 2014: 94).

En el marco de la implementación del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos, y tal como se especificaba en la circular enviada el 12 diciembre a las escuelas afectadas al Programa, en 1981 se iniciaron las tareas correspondientes al Perfeccionamiento Docente. Desde entonces y hasta 1984 se programaron y concretaron acciones de perfeccionamiento tendientes a cubrir tres áreas de formación docente: los fundamentos del quehacer educativos, los aspectos técnico-profesionales y la organización y administración educativa. Los cursos estuvieron destinados a supervisores escolares, directores y maestros de grado -que componían la planta personal reducida o que atendían simultáneamente todos los grados- y aspirantes a desempeñar los cargos de maestros de talleres. Las modalidades fueron presenciales, jornadas de trabajo, talleres didácticos, seminarios y multimediales que consistían en la combinación de estrategias presenciales y a distancia por

³⁴ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 22/10/19, Bovril, La Paz.

correspondencia y radio. Las sedes más frecuentes las constituyeron las ciudades de Chajarí, Federal, San José de Feliciano, La Paz y Piedras Blancas. Para el desarrollo de seminarios y talleres se utilizaron fundamentalmente las sedes de las escuelas núcleo.

Para la elaboración de cronogramas de los cursos se procuró ubicar la realización de los mismos los días viernes y sábado, con el propósito de no limitar demasiado la atención regular de los alumnos. En 1981, el primer año, se dictaron 86 cursos sobre diez temas, con un total de 1.757 horas. Cada curso duraba entre 10 y 20 horas y se dictaba en una sede por departamento. El primero se tituló "Presentación, análisis e interpretación del Proyecto EMER como sistema de trabajo curricular". Otros tuvieron que ver con conducción de personal, administración y planificación; los siguientes con filosofía, psicología, didáctica y evaluación, y finalmente con el lugar de la escuela en la sociedad.

En 1982 se dictaron 81 cursos sobre 8 temas a los que se destinaron 1.734 horas. Se repitieron algunos que ya se habían dictado y se incorporaron otros sobre didáctica, así como también uno sobre "Atención de las dificultades para los aprendizajes escolares" de 30 horas de duración. Es posible que debido a las dificultades en materia de traslado y para garantizar la asistencia, el segundo año se incorporaron escuelas núcleo como sede. En 1983 los temas de los cursos fueron 8 al igual que el año anterior, pero la cantidad se redujo a la mitad y las horas a menos de un tercio. Estuvieron destinados a análisis de currículo, medios audiovisuales y multimedia a distancia. Finalmente, durante 1984 los cursos se orientaron a los talleres: artes del hogar, actividades agropecuarias, electricidad y carpintería, instalación de huertas, análisis e integración del currículo, y normatización del sistema nuclearizado. Algunos docentes y directivos refirieron a 4 o 5 capacitaciones de hasta 8 días con examen de oposición.

Tanto los/as docentes como los/as inspectores/as recibieron una beca que se hacía efectiva durante todos los meses en los que participaban de las acciones de Capacitación de Recursos Humanos³⁵. Según una de las responsables dicha beca representaba un "*plus por capacitación docente*"³⁶. De todas formas, en algunos casos se realizaron reclamos porque el sueldo no se incrementaba una vez que las mismas finalizaban. Los profesionales que dictaban los cursos eran

³⁵ Provincia de Entre Ríos. CGE. Circular número 13, 12 de diciembre de 1980. Archivo CGE.

³⁶ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

quienes los evaluaban y la mayoría provenía de Paraná. Los directores y docentes recibían los mismos cursos, lo cual ponía en tensión las jerarquías *"Todos iguales, ni director, ni maestras, éramos todos alumnos"*³⁷. Los supervisores, en cambio, recibieron capacitaciones aparte. El 11 de mayo de 1984 se llevó a cabo la primera etapa del seminario "Evaluación de currículo" destinado a capacitar supervisores en ejercicio de los cuatro departamentos para hacerlos participar en las tareas concernientes al seguimiento y evaluación del Diseño Curricular Regionalizado.

Realizar las capacitaciones era requisito para dar los talleres, sin embargo, uno de directores expresaba que con el tiempo -posiblemente a medida que había que cubrir traslados o ante la creación de nuevos cursos- *"se tomó a gente que no lo había hecho"*³⁸. De todas formas, en la mayor parte de los casos, los docentes y directores de las escuelas núcleo y satélites recibieron la capacitación docente. Una de las responsables recuerda que *"hubo maestras que años después decían que la capacitación de EMER nunca se les había olvidado y lo rescatan como una innovación"*³⁹. De hecho, así fue mencionado por algunas docentes entrevistadas. Otra de las responsables relata que el puntaje de los cursos de perfeccionamiento fue utilizado para que luego los docentes se trasladen a la ciudad, debido a que les otorgaba un mayor puntaje:

*Aparte había un pique terrible entre las maestras y directivos que pertenecían al EMER y los otros directivos y docentes que no pertenecían a escuelas del EMER porque a estos les pagaban becas y encima les daban puntaje te imaginas que una orden de mérito iban allá arriba los del EMER, mientras que los otros pobres no tenían capacitación de ningún lado*⁴⁰.

Así como muchos fueron críticos con la obligación de realizar los perfeccionamientos los días sábados, otros aprovecharon el puntaje que otorgaban los cursos para ascender en el escalafón y llegaron a supervisores y jefes de departamento, siendo este último un cargo político:

La cuestión de la capacitación fue muy buena y también muy mala. Muy buena porque también los docentes, los directivos, el personal que se capacitó. Cual fue lo positivo, la calidad de los docentes

³⁷ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 22/10/19, Bovril, La Paz. En el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), en México se otorgaron incentivos económicos al buen desempeño docente -que consistía en un sobre sueldo equivalente a una plaza inicial- para propiciar su permanencia en la zona (Ezpeleta y Weiss, 1996).

³⁸ Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 27/10/17, San José de Feliciano.

³⁹ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 10/3/18, Paraná.

⁴⁰ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

capacitadores (...) Pero cual fue lo negativo de la capacitación. Que al tener capacitación todos los meses además del pago que ellos recibían por beca, tenían un puntaje que ningún docente de la ciudad se les podía acercar. Entonces que hicieron. Ellos tenían un compromiso, los directivos, para poder seguir cobrando la beca. Que era como viste cuando tenés un becario en una universidad. Te vamos a pagar tu estudio pero vos tenés que devolvernos dos años de trabajo. Ellos firmaban un convenio por el cual durante toda la instancia de la capacitación que podría ser de dos o tres años ellos no se podían trasladar de escuela o de zona, pero esperaron dos o tres años y todos los del campo se nos vinieron a la ciudad. Esa es la verdad que a lo mejor no te cuentan ⁴¹.

Aquellos que no se fueron una vez terminado el Programa, sobre todo los varones, encontraron una posibilidad de ascenso. Algunos de los directores de escuela núcleo accedieron al cargo de jefe departamental, que no era un cargo concursado, sino que se obtenía por designación. Es por ello que otra de las responsables sostenía que los directores "terminaron en política". Uno de los directores, cuando estábamos finalizando la entrevista se manifestó crítico respecto al tema de las capacitaciones:

Yo creo que, según mi punto de vista, se malinvirtió el dinero. Porque te hacían, una, por ejemplo, una eh, una jornada de capacitación. Los maestros de la zona rural dejaban de dar clase para estar todo un día, para darnos algo que no tenía, este, digamos, no había posibilidad de implementar en la zona rural, no sé si me entendés (...) Se dejaba al alumno sin dar clase para algo que no servía. Los maestros lo empezaron a agarrar pa' la joda, porque ese día, no daban clase, nos íbamos a Federal (...) Íbamos a la capacitación, cobrábamos, después nos íbamos a comer al mediodía, tomábamos dos botellas de vino, a la tarde íbamos todos en pedo a la capacitación. Y ya lo habían tomado para la joda a lo último. Yo ya vi que eso no iba a dar resultado ⁴².

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos comprender en qué medida los actores locales tuvieron margen para generar espacios de apropiación en aquellos aspectos del programa EMER que fueron objeto directo del financiamiento externo. Consideramos que el desarrollo de este trabajo permite reflexionar acerca de los procesos de apropiación y negociación en el marco del Programa EMER.

⁴¹ Entrevista realizada por el autor/la autora a responsable del área educativa de la UEP de Entre Ríos, con fecha 27/11/17, Paraná.

⁴² Entrevista realizada por el autor/la autora a director de Escuela, con fecha 12/4/18, Federal.

Luego de realizar una síntesis del Programa EMER en Entre Ríos analizamos las apropiaciones en lo que respecta a la edificación escolar, el equipamiento y los cursos de formación docente. Concluimos que en las edificaciones, que tuvieron el mayor aporte de los recursos externos y fueron el aspecto que más se vinculó al Programa, fue poco el margen que les quedó a los actores locales para participar, ya que se implementó un diseño uniforme y las recomendaciones no fueron tenidas en cuenta. Sin embargo, en las otras aristas del programa, que también fueron financiadas con recursos externos, los docentes y directivos encontraron espacios para apropiarse de las decisiones que tomaban quienes estaban a cargo del programa a nivel nacional y provincial. Las escuelas no eligieron el equipamiento que iban a recibir, sin embargo, el mismo no fue incorporado de acuerdo a lo planificado en el Programa y lo esperado por las responsables del área educativa. Mientras que en algunas escuelas el equipamiento fue conservado como señal de prestigio, en otras, fue objeto de disputa. Por otra parte, si bien maestros/as, directores/as y supervisores/as no participaron en la planeación de los cursos de formación, se valieron de la realización de los mismos para pedir traslados a la ciudad o para ascender en la escala jerárquica, llegando en ciertos casos a desempeñarse como jefes departamentales.

Bibliografía citada

- ❖ Delfino, D., 2015. "Los vendavales de políticas estatales y el resistente lenguaje de las "casas mochas" en la puna catamarqueña" (pp. 181-195). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* N° 47, Universidad Nacional de Jujuy.
- ❖ Dubinowsky, S. et al., 1999. "Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia de Neuquén" (pp. 73-158). En Vior (dir.) *Estado y educación en las provincias*, Miño y Dávila, Madrid.
- ❖ Ezpeleta, J., 2004. "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" (pp. 403-424). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 21.
- ❖ Ezpeleta, J. y E. Weiss, 1996. "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, N° 1, enero-junio.

- ❖ Gudelevicius, M., 2013. *Educación primaria y proyecto político local. El caso de la MCBA durante la última dictadura argentina (1978-1982)*. Comunicación presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- ❖ Jacinto, C. y F. Caillods, 2006. "Tensiones, lecciones e interrogantes en los programas de equidad en educación básica" (pp. 21-55). En: Caillods, F. & Jacinto, C. (Coords.), *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*, París: IIEP-UNESCO.
- ❖ Jorge Navarro, M., 2015. "La implementación del programa de expansión y mejoramiento de la educación rural (EMER) en la provincia de Salta 1980-1989". En: *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- ❖ Mercado, R. ([1995] 2014). "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas" (pp. 58-85). En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Petitti, M., 2020a. "Estado, políticas públicas y funcionarios en Entre Ríos. El caso de un programa de desarrollo rural (1978-1992)" (pp. 89-113), *Población & Sociedad* N° 27.
- ❖ Petitti, M., 2020b. "Los organismos financieros internacionales y la educación rural en Argentina. Un estudio del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992)" (pp. 2-22), *Avances del Cesor* N° 17.
- ❖ Petitti, M., 2020c. "Procesos de apropiación local del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en los años '80 (Entre Ríos, Argentina)" (pp. 2-18), *History of Education in Latin America* N° 3.
- ❖ Rockwell, E. ([1982] 2014). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" (pp. 13-57). En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Rockwell, E. ([1996] 2018). "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico", en Levinson, B. A.; Foley, D. E. y Holland, D. C. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (Albany: State University of New York Press). Traducción: Eugenia Cervio.
- ❖ Sandoval, E. ([1995] 2014). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización" (pp- 88-119). En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Yentel, N., 2011. *Cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción: Un estudio de caso* (Tesis de Maestría), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

