

Las reformas educativas y los manuales

Miguel Andrés Brenner

“Y la palabra se hizo carne”¹

Preliminar²

A maestros y profesores:

En el siguiente texto pretendemos exponer una interpretación sobre la experiencia de la enseñanza, y partimos de un análisis somero de una de las herramientas más importantes, en particular, en los últimos años: los manuales, o libros de texto.

Cabe aclarar que consideramos que la realidad es multifacética, no se subsume en un solo modelo de interpretación, menos aún cuando los sujetos son los hombres y sus prácticas. Podemos generalizar un poco, pero siempre estas generalizaciones tienen límites muy marcados: en la gran variedad del mundo hay discrepancias, variantes, puntos oscuros y puntos luminosos, y también claroscuros.

Así, pues, que quede claro que esta interpretación no es más que una entre muchas, y no se busca acusar, o señalar victimarios. No. Sólo quiere constituirse en un toque de atención, en una íntima reflexión que busca ser compartida, y que intenta desplegarse mediante el desarrollo de un pensamiento comunitario.

Vayamos a la cuestión

Si consideramos las últimas reformas educativas apreciaremos que hay un gran ausente: los manuales, la política hacia los libros de textos. Por supuesto, es una problemática ya existente en el pasado, con otro cariz, en el contexto de la denominada educación tradicional.

En nuestro presente, la masividad de la escolarización inicial requiere machaconamente que lo público sea además “popular”. A partir de aquí, la narrativa que a continuación presento. Pero como aclaré al comienzo, este relato hay que interpretarlo como una tendencia, contra la cual luchan denodadamente muchos maestros y profesores³ que con un enorme esfuerzo - muchas veces no reconocido institucionalmente-, intentan alfabetizar “*en serio*” a sus alumnos.

Mi tesis es que mientras no haya una política hacia los libros de textos⁴, diferente a la actual, resultará imposible llevar adelante una reforma educativa que no sea sólo meramente simbólica sino que pretenda tener un real y concreto grado de incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

¿Cuál puede ser el punto de partida de esta reflexión? Se me ocurre una situación imaginaria, que tiene que ver con determinadas prácticas docentes:

¹ Evangelio según San Juan. Cap. 1, vers. 14.

² Agradezco a la Profesora Licenciada María Adela Carboni, profesora por concurso a cargo de la Cátedra de Lingüística en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, por las correcciones de estilo realizadas a este texto.

³ A lo largo del texto a veces digo maestro o profesor; en otras oportunidades sólo menciono a alguno de los dos; pero, en realidad, en todos los casos me refiero a ambos. Otra cuestión que deseo aclarar: si bien mi ámbito específico de acción y de investigación es el campo de las humanidades o ciencias sociales, creo que vale transferir los conceptos desarrollados a otras áreas del saber.

⁴ Michael Apple, *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, Paidós, 1997. Aunque no he utilizado esta fuente, recomiendo el citado libro de Apple, amén de sus otros textos.

Hay un cambio de plan de estudios; o bien, nuevos contenidos; o bien, nuevos enfoques. En el mejor de los casos, me llegan los contenidos mínimos en el último lapso del año lectivo anterior, cuando ya no tengo ganas de nada. Y a veces de “mínimos” nada tienen, pues son tan extensos que se constituyen en máximos.

Durante el período de inicio del año siguiente me encuentro preocupado, no sé para dónde disparar, no sé qué hacer, y en general reitero lo que enseñé hasta el año pasado, al menos en un principio. ¡Hasta que encuentro un libro de texto llamado “manual”!

El “manual” es un libro mercantilizado por alguna editorial. Le presto atención porque sé que coincide con la normativa que establece los contenidos mínimos. Eso me produce alguna seguridad frente a la inquietud que tengo por el temor que me destituyan los cánones conocidos.

De entrada pongo mi atención en el índice o sumario y constato que los contenidos desarrollados respetan a rajatabla aquellos contenidos oficiales que “me bajaron” abruptamente. Este libro me ofrece un nuevo marco contenedor.

El docente no actúa en base a un saber reconocido como tal. Las reformas educativas -en general-, apuntan en primer lugar al cumplimiento de infinidad de normativas (cómo hay que planificar, evaluar, construir el proyecto educativo institucional, el proyecto curricular institucional, el acuerdo de convivencia, etc. etc., etc.). Y en segundo lugar, transforman los contenidos en mera información (que muchas veces ha sido reducida a su mínimo exponente, “jibarizada”). En suma, la consideración de la enseñanza es marginada de las nuevas propuestas curriculares.

Entretanto, las grandes editoriales, que como empresas privadas pretenden hacer sus pingües ganancias, se anticipan casualmente (¿casualmente?) a los enseñantes ofreciéndoles “manuales” al inicio del ciclo lectivo, “recién salidos del horno”.

Es importante resaltar que estos libros de textos, estos manuales, constituyen una especie de reaseguro frente a la inseguridad que provoca en el docente el cambio, la ausencia de planes de formación y actualización y de debate en serio sobre los cambios educativos. En virtud de que solamente cabría el repetirlos, garantizan enseñar “lo que se debe”, y no permiten traspasar los márgenes ni facilitan el pensamiento crítico, ni del docente ni del alumno.

Continuemos con un típico y burdo modelo fordista: los políticos establecen los fines, los técnicos los medios, los docentes ejecutan.

Recuerdo, en la escuela secundaria, las reuniones de principios de año, cuando parecía que entre todos los profesores había una especie de acuerdo tácito, pues sin discutir nada, nos repartíamos la elaboración de las planificaciones anuales (“vos hacés la de primer año, vos la de segundo, yo la de tercero... ¿les parece bien?”). Si había diferencias, en general sólo era en lo atinente al orden de los contenidos a enseñar. Y ese acuerdo tácito redundaba en una copia del índice del libro, que a su vez era fiel reflejo del programa oficial.

Y la “producción” de estos manuales tiene -en algunos casos-, cuestiones muy problemáticas.

Algunas editoriales presentan libros para el docente y libros para los alumnos. Es decir, pareciera que en los primeros le dan al docente una “letra” que el alumno no debe tener a su disposición (¡no ocurra que quede en evidencia el desconocimiento y la copia!). Otras incluyen en los textos para los alumnos una serie de trabajos prácticos, que se completan sobre el mismo manual (con un criterio netamente comercial, porque así el texto no puede ser reutilizado por otro alumno). Y por si fuera poco, hay algunas empresas que agregan las respuestas, y actividades de evaluación con sus respuestas... Es decir, el “combo” se completa.

Así es como funciona uno de los procedimientos de colonización de la educación. Tanto los maestros como los profesores no deben pensar comunitariamente, no deben discutir o dialogar acerca de los contenidos a enseñar, teniendo en vista a sus concretos interlocutores con sus circunstancias. Sólo deben, simplemente, repetir, nada más. Y repetir lo mismo sea cuales sean las circunstancias y los interlocutores. El perfil del maestro y del profesor es el de un títere, por más que todo esto venga adornado con categorías muy “políticamente correctas”, v.gr., calidad de la educación, proyecto educativo institucional, competencias, eficiencia y eficacia, equidad, etc.

Así, los criterios valorativos referidos a los contenidos, los textos seleccionados, las actividades, etc., son predeterminados por la empresa comercial denominada editorial. Se considera a un docente sin ideología, ésta la establece la empresa, sin embargo la niega como tal. Acontece la colonización de la educación.

Muy fuerte resuena aquí, el enunciado de Albert Memmi, cuando hace un retrato del colonizador en los años 1955 y 1956. Aceptarse usurpador es condenable, “en el mismo momento de su triunfo, admite que lo que triunfa de él es una imagen que condena”, “su victoria de hecho no lo colmará nunca: le faltará inscribirla dentro de las leyes y de la moral”m “Para eso le sería preciso convencer de ella a los demás, si no a sí mismo...”, “De allí... se esfuerza en falsificar la historia, hará reescribir los textos, extinguirá los recuerdos. Cualquier cosa para llegar a transformar su usurpación en legitimidad”⁵. Al decir del autor: “La colonización fabrica colonizados del mismo modo que fabrica colonizadores.” Valga esto como cruda pintura de nuestra época. La ausencia en diversas regiones del planeta de una colonización territorial hace a dicha relación de dominio menos visible, pero su espíritu, salvada la distancia, es similar en el actual colonialismo político, económico y cultural.

La empresa, desde sus propios parámetros valorativos disfrazados de neutralidad, selecciona los contenidos, no el maestro. La empresa los organiza, no el maestro. La empresa “construye” actividades, no el maestro. La empresa “construye” actividades de evaluación, no el maestro. La empresa piensa, no el maestro. Y así como este lector modelo –el docente que presupone la editorial-, no piensa ni actúa, de la misma forma se lo instaura en los manuales como una persona sin ideología. La ideología es de la incumbencia de la empresa que, sin embargo, niega tenerla y disfraza sus producciones como textos neutros, “objetivos”.

Y los contenidos mínimos, en realidad resultan “casi” máximos, y el libro se encuentra “cargado” de información. Pero, de una información que se presenta de modo tan escueto, tan resumida, que el alumno no puede resumir o sintetizar⁶ o relacionar nada con nada. Entonces, ¿qué puede hacer?: “estudiar de memoria”. Hay un reiterado reclamo: “los alumnos estudian de memoria, no saben estudiar”. Sin embargo, ¿se les enseñó? ¿No habría que preguntarse si pueden hacer otra cosa, cuando los contenidos que se les presentan ni se despliegan con diversas

⁵ Albert Memmi, *Retrato del colonizado*. Con Prólogo de Jean Paul Sastre, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1969, p. 71. Traducción de la edición en francés de 1966. Memmi, tunecino judío, escribió este libro antes de la guerra de liberación de la colonización de Francia en Argelia, aún antes que Frantz Fanon escribiera los suyos, excepto *Piel negra, máscaras blancas*.

⁶ Aún al mismo docente le resultaría difícil resumirla o sintetizarla.

opciones, ni presentan antecedentes ni consecuencias, etc. etc.? ¿Se puede afirmar que los planteos y ejercicios de los manuales enseñan a estudiar, a pensar?

Así como, a partir de las políticas educativas hacia los libros de textos mercantiles, los docentes no deben seleccionar contenidos, organizarlos, etc., tampoco los alumnos deben “construir” una memoria comprensiva, ni tener posiciones críticas y creativas, aunque diversas planificaciones aludan en su redacción al pensamiento crítico y creativo. Si el maestro es un títere del manual, también lo es el alumno. Hasta se le presentan cuadros sinópticos, otra manera de evitarle el esfuerzo de resumir y sintetizar, de reflexionar los contenidos y procesarlos mínimamente.

Dramático hasta la exageración, aunque no exista conciencia del problema, es el hecho que se produce cuando alumnos del nivel terciario para la formación de docentes estudian también mediante aquellos manuales. La cuestión no es hacerlos desaparecer del mapa. Dadas las políticas vigentes, existen. Mas, entonces, debieran ser objeto de tratamiento crítico. Los estudiantes debieran formarse en el pensamiento crítico⁷ aplicando éste a los mismos manuales.

Ciertamente, en los manuales no aparecen líneas divergentes de interpretación, la escritura es lineal, la verdad es una y única, no hay otra posibilidad. Es una especie de “corralito de la interpretación”, la de sus autores o, en realidad, la de la empresa. Hay que evitar que el alumno pueda pensar más allá de los límites expuestos. No aparecen problemáticas en cuestiones en las que no existen acuerdos sociales, no aparecen problemáticas agudas que afectan la misma existencia de los alumnos. Éstos tendrían que aprender, por ejemplo, “La Ciencia”, una especie de saber pre-establecido, objetivo, neutro, dado, sin incertidumbre, sin cuestionamiento alguno, sin limitaciones, a la manera de un absoluto. Nos hallamos en una época en que con fuerza se niega la vigencia de los absolutos, mas el disciplinamiento en lo dado⁸, en su aceptación tal cual es mostrado por otros, es muestra de un particular modo de fundamentalismo que borra la posibilidad de horizontes superadores en la escuela.

Los manuales se diseñan según el estilo *collage*, breves textos yuxtapuestos, con mucho colorido, como si valiera más una imagen vistosa que el concepto. Muchos alumnos que ingresan en el nivel terciario, ante textos cargados de tinta, sin fantasías publicitarias, tienen dificultades para adaptarse a lo que viven como tedioso, digamos “aburrido”.

Y algo más, muy grave desde el punto de vista ético, la ausencia de citas o fuentes de información. En el mejor de los casos, a veces, aparecen al finalizar el libro, pero en términos muy generales, sin establecer las páginas que se utilizaron. Lo que patentiza que hay una cadena de copias. La editorial copia los contenidos oficiales, los técnicos que escriben el texto copian de otros libros, los docentes copian de los manuales, los alumnos aprender a copiar.

El mismo “nombre” del libro designa lo que aquellas escrituras son: “manuales”. Se manualiza la información, pues ya conocimiento no hay, si entendemos éste desde el debate público. La información se presenta a manera de grageas, comprimidas⁹, “a la mano”, es una mercancía con la que habría que negociar: “copio y me aprueban”.

⁷ Diversos libros hacen referencia al pensamiento crítico. El encuadre de este texto excede a la cuestión, pero resulta interesante trabajarla.

⁸ La imposición de lo dado no es más que la apoteosis del positivismo, con las implicadas políticas liberales (o neoliberales), dentro del modo de producción capitalista vigente, que en el presente histórico tiene como base la especulación financiera, bajo los criterios de una globalización excluyente y colonial.

⁹ Comprimidos como metáfora, medicamento que ayudaría a resolver una disfuncionalidad orgánica.

Una escuela donde el alumno para hacer sus actividades copia de manuales¹⁰ y copia del maestro, quien a su vez también copia del manual -quien a la perfección aprende mediante las actuales tecnologías de la información y la comunicación a “copiar y pegar”-, cuyos contenidos son copiados dogmáticamente¹¹ de un diseño curricular y dogmáticamente de “ciertas” fuentes de información, nada tienen que ver con una educación liberadora, problematizadora, tal como la propone Paulo Freire.

A veces, la copia del manual es reemplazada por el dictado, actividad mecánica (que si es de larga duración produce una especie de molestia en la mano), donde el alumno trata de copiar hasta punto y coma, para no perderse nada. Ahí, en esa escritura manual hallaría el material que le permitiría aprobar la próxima evaluación o prueba. Ese dictado, además, es funcional al disciplinamiento, al orden que ciertos docentes no alcanzan a “imponer”. Es que los alumnos callan a fin de copiar lo que se dicta, que a su vez conlleva un tiempo considerable en tanto se lo resta a aprendizajes problematizadores o, simplemente, a cualquier otro tipo de aprendizajes, más allá de su humanidad.

Relativizando un poco todo lo expuesto, no digo haya que demonizar todos los contenidos de los manuales, mas bien hay que procesarlos críticamente a partir de docentes que seleccionen y organicen contenidos, discutan acerca del cómo enseñan, para qué y con qué, dentro del ámbito de un debate público¹². Enseñar a los alumnos a tomar un libro con sus propias manos, a observarlo criteriosamente, a discernir desde el vamos acerca del mismo, es un imperativo.

Los libros escolares criticados implican toda una carga significativa, materializada en discursos que, dentro del plexo de relaciones de poder, favorecen el ensamblaje de algunos saberes en tanto ocultan otros. El docente, que subsume miméticamente los permitidos, constituye un tipo de subjetividad no de manera aislada, sino más bien intersubjetiva y contradictoriamente, por un lado, entre un sistema político mercantil que produce y distribuye objetos de lectura y, por el otro, un alumno que los consume, “comprimidos”, ya predigeridos incluso por el mismo enseñante. Aquella intersubjetividad se instituye gracias a relaciones de poder nada liberadoras, más bien opresoras. Si esto se realiza, nos encontramos ante una comunidad (o agregado) de maestros y alumnos cuya falta es doble: a) porque niegan una autonomía que favorezca la liberación de posibilidades humanas, b) porque niegan una lucha por la creación de condiciones de posibilidad de un Hombre Nuevo.

Nos encontramos así con educadores objetos -no sujetos- de un currículum que encuentra en la función instrumental de los manuales una función normalizadora -incluso independientemente de su efectividad-, que niega en los hechos la tan pregonada diferencia/alteridad. Se requiere, además, que acaezcan planteamientos superadores de prácticas alienantes dentro de cada nivel e inter niveles educativos¹³, en vez de simular su inexistencia. Importa que el sentido práctico de la formación docente a nivel terciario no redunde mediante el acto de enseñar escolarizado en un “copiar” y que las disciplinas pedagógicas se hagan cargo del problema.

¹⁰ O versiones similares. Por ejemplo cuando algún docente entrega a los alumnos un texto impreso con preguntas, sin dar a conocer su proveniencia (autor, título, editorial, fecha de edición, pgs, etc.).

¹¹ Entiendo que decir “copiado dogmáticamente” es una redundancia. Simplemente, quiero subrayar el problema con fuerza.

¹² Que las conversaciones entre maestros entre profesores no se reduzcan a hablar sobre “buenos” y “malos” alumnos, cargando sobre ellos, víctimas, la “culpa” o el “mérito” (en general, más la culpa), cuando el docente mismo es una víctima de un sistema, que reproduce en tanto victimiza a sus propios alumnos.

¹³ En las prácticas institucionales, difícilmente haya diálogo pedagógico inter niveles escolares.

Crear el propio libro de texto escolar es una posibilidad, sin premura alguna aunque con tesón, conocimiento y discusión comunitaria. Las tecnologías actuales lo permiten, y de una manera muy sencilla¹⁴. Quizá sea esto una utopía, pero bienvenida.

Finalicemos esta narrativa con una idea que dejo flotando, incógnita abierta. Amerita investigar. Etimológicamente, en latín, *investigare* significa “seguir las pistas o las huellas”, de la misma familia de palabras, *vestigium*, “huella”.

Una de las vías para comprender la educación inicial¹⁵ es precisamente la concepción unitaria de la lectura de textos y de la lectura de sí mismo. ¿En qué sentido la lectura de textos implica la lectura de sí mismo? ¿Cuáles son las condiciones históricas a partir de las que se separa en pedagogía la lectura de textos de la lectura de sí mismo?¹⁶ Formulo esta apreciación por cuanto pareciera que el texto es un objeto que miro desde fuera y digo lo que dice, sin darme cuenta de que en el mismo proceso de leerlo me estoy diciendo a mí mismo, o dicho de otra manera, me pongo a mí mismo en palabras. O, dicho de otra manera, me constituyo como persona en la palabra, palabra que es diálogo. Es decir que no es una constitución aislada, sino con-otros, comunitaria, con la posibilidad de múltiples interpretaciones como diálogo abierto o, en su defecto, en su borradura, cierre del discurso, muerte de la palabra, silencio comprimido en la palabra de quienes ejercen el poder, de quienes señorean pretendiendo constituirse en *dominus*.

Luchan contra el olvido de la experiencia, o sea, contra el olvido de la lectura de sí mismo - desde encuadres teóricos diferentes- Walter Benjamin, John Dewey, Giorgio Agamben. A partir de aquí, pero en el contexto de una perspectiva decolonial, en la línea freireana, entiendo que en nuestras escuelas la separación entre la experiencia de las comunidades o pueblos y los libros de textos tiene que ver con el olvido de aquella y la sobrevaloración de “lo dado”, tan caro al positivismo. Ese “dado” se hallaría más allá de los avatares históricos, y respondería solamente al saber constituido en el Norte político¹⁷, colonial de por sí, colonizador, capitalista y desde los inicios de la modernidad hasta nuestros días. Su propuesta es que los educandos debieran incorporar el saber que los haría “civilizados”, desconociendo la propia experiencia.

En tal sentido, pedagógicamente, radica la importancia de la “traducción”¹⁸. Traducir: indagar en significaciones lógicas o narrativas, indagar en las argumentaciones o palabras, en las preocupaciones o intereses que surgen como propios de nuestros alumnos, no contemplados en textos o normativas ya **construidos**, pues lo que importa es *re-inventar* lo que les enseñamos desde sus propias realidades, para que ellos nos interpreten a nosotros/docentes en tanto los interpretamos en sus identidades.

¹⁴ Por ejemplo, mediante fotocopias, que favorecen la sustitución en el tiempo de unas por otras.

¹⁵ María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Sandra Llosa y Paula Topasso prefieren el término **educación inicial** al de educación básica, dentro de la concepción de una educación permanente. “...la ‘educación inicial’... incluye a la escuela en todos sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario (inicial en el sentido en que debe proveer los conocimientos, actitudes y habilidades básicas y generales que permitan la continuación de los aprendizajes a lo largo de la vida)...”. Cfr. *Nuevas leyes, viejos problemas en la educación de jóvenes y adultos. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular*. Aportes del Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”; Directora: Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Año 2006.

¹⁶ Entendamos el “sí mismo” como un “nosotros mismos”.

¹⁷ El “Norte político” constituye subalternidad, más allá de lo específicamente geográfico.

¹⁸ El concepto de traducción aún no es trabajado en pedagogía. En el campo de la filosofía lo hace Raúl Fornet-Betancourt, mientras que en el campo de la sociología Boaventura de Sousa Santos, ambos trasvasados por encuadres teóricos y valorativos diferentes.

La acción educadora se realiza a partir de diferentes lugares, es una práctica transformadora conjunta, un proceso de inteligibilidad mutua considerando la responsabilidad por el otro, un otro que nos interpela¹⁹.

Dicha práctica apunta a que los alumnos **se apropien de lo propio**, pronuncien la propia palabra, y puedan liberarse de la mera disciplina o disciplinamiento, de la mera *bajada* del currículum, libro de texto o **manualito**. Sólo así nuestra enseñanza, nuestros textos, se involucrarán en horizontes significativos diferentes, a efectos de ayudar a intuir mundos reales posibles más justos y solidarios.²⁰

La pobreza educativa seguirá vigente mientras no haya una política educativa hacia los libros de textos que se oponga a la colonización mental de maestros y profesores, de modo que ya no produzca reforma sino revolución, con la necesaria participación de la camada docente. Pues en la praxis, pedagogía de la miseria y miseria de la pedagogía son lo mismo, y se produce injusticia desde el vamos.

Afirmo “la necesaria participación” por cuanto el paradigma normal implica un magisterio objeto del cambio, no sujeto. El docente recibe resoluciones y disposiciones ministeriales, con sus extensos anexos, escrituras tales que suponen mágicamente una praxis diferente. “Porque se dice de otra manera, así será”. La pedagogía de la política, en su génesis, no es planteo de problemáticas que, intentando desestructurar, promuevan nuevos enfoques atrapantes, sino todo lo contrario: pretende un accionar mimético, materia de control externo, auditoría.

La consideración precedente permite atisbar otro capítulo, más allá de los límites del presente trabajo, el que se refiere a las relaciones institucionales con su espíritu de “copia”. Valga mencionar, desde otro lugar, el término “ciudad educadora”²¹, que “da cuenta de la complejidad del campo educativo”, y “está vinculado con el concepto de ‘ciudadanía’, en cuanto la totalidad de los espacios sociales (urbanos, rurales, comunitarios, organizacionales, etc.) pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía”²². Con mayor razón, las relaciones entre los distintos estamentos del sistema formal escolar, y sus instancias jerárquicas, también son formadoras²³. Fuertes rasgos de control, disciplinamiento y rendición de cuentas²⁴, a partir de estándares pre-establecidos, reiteran el sentido de la copia. Así, la idea “educación bancaria”, en el significado crítico que le otorga Paulo Freire, excede a la relación educador-educando, pues involucra múltiples relaciones de poder. Precisamente, en este contexto podemos entender el sentido de la copia en la enseñanza y en el aprendizaje.

¿No habría aquí, quizás, un motivo más para la lucha docente, para lo utópico?

¹⁹ Asumimos aquí la postura de Immanuel Lévinas.

²⁰ Miguel Andrés Brenner, *Hacia una práctica ética política de la formación docente*. IIº Congreso de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Mar del Plata. 31 de agosto y 1º y 2 de septiembre de 2010.

²¹ Concepto tal con el que mantengo una distancia crítica.

²² Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles inicial y primario*. Provincia de Buenos Aires, p. 57. Diseño curricular vigente a partir del año 2008.

²³ Más allá de la valoración que se haga de la mencionada formación.

²⁴ Rendición de cuentas, en inglés, *accountability*, dentro del modelo neoliberal de la administración de empresas, y sus criterios de control y auditoría externa.