



LA ESCUELA SECUNDARIA



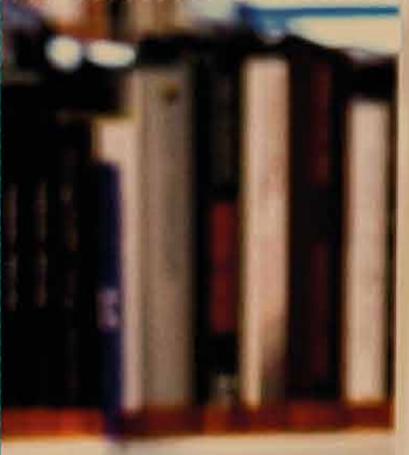
50



AÑOS EN LA BUSQUEDA DE UNA REFORMA



FLACSO
ARGENTINA



Guillermina
Tiramonti
(directora)





Índice

- 4** ***Introducción***
Guillermina Tiramonti
- 17** ***¿Qué reformas educativas? ¿Para la fabricación de qué sujetos? Un recorrido desde los años setenta hasta hoy***
Guillermina Tiramonti
- 72** ***El radicalismo Alfonsinista y el Ciclo Básico General***
Hernan Amar
- 111** ***Barajar y dar de nuevo: cambios en el trabajo de los profesores secundarios a partir de transformaciones a escala provincial***
Sandra Ziegler
- 166** ***El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU***
Verónica Tobeña
- 228** ***El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional***
Julia Pérez Zorrilla
- 

INTRODUCCIÓN

Presentamos en este texto el análisis del conjunto de reformas que, a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va del actual, se han intentado realizar para modificar el nivel medio de educación en la Argentina.

Durante este periodo, se sucedieron en el país diferentes elencos de gobierno que instrumentaron cambios a la luz de sus propósitos políticos, sus improntas ideológicas, y los diagnósticos e imperativos dominantes en cada uno de los momentos en que les tocó gobernar.

Más allá de las especificidades aportadas por los sucesivos gobiernos, existe, desde los años 60 en adelante, una tensión muy fuerte que atraviesa el conjunto del nivel, uno de cuyos polos es la tendencia a la expansión y, el otro, las difusiones y dificultades que provoca dicha expansión en un sistema que pretende seguir siendo fiel a su definición original, con independencia de los públicos diferenciados a que está atendiendo.

Se ha planteado ya la permanencia de un núcleo duro que no ha sido modificado, denominado por Terigi como "el trípode de hierro" (currículum dividido en disciplinas, formación docente por disciplinas y, nombramientos atados a esas disciplinas), que, desde una mirada más epistemológica, hemos identificado como per-

manencia y fidelidad a una concepción del conocimiento, y al vínculo y la organización institucional que de él se desprende. Lo que permanece es la escuela de la Ilustración cuyas referencias culturales y científicas la determinan como dispositivo educativo.

A esta tensión, en un principio binaria, se ha agregado, progresivamente, un tercer elemento que tracciona con fuerza en el trasfondo de la cuestión escolar; hacemos referencia a los cambios tecnológicos y científicos que han transformado la cultura, volviendo obsoletas las referencias que en esos campos sostiene la educación escolarizada.

Las dinámicas del cambio

Estas fuerzas son las que sostienen las dinámicas del cambio que se expresan en las diferentes reformas analizadas en este libro. Podemos identificar la persistencia de propósitos modernizadores que se combinan con objetivos de cuño democrático. Ambas fuerzas no son excluyentes y, en más de una reforma, están presentes las dos. Es importante señalar que dichos propósitos revisten definiciones diversas en cada uno de los momentos históricos en que se hacen presentes.

En más de un capítulo de los que conforman este libro, se hace mención y se analiza el "Proyecto 13", que introdujo reformas en un grupo de escuelas en los años 70. En esta introducción, solo señalaremos que este es el primer intento de modernizar modificando los formatos organizativos, e introduciendo el auxilio de nuevas disciplinas, como la psicología, con el fin de procesar las primeras tensiones entre los términos antes señalados. Si bien

no hubo, en ese momento, una acción del Estado destinada a propiciar la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela media, la psicología estuvo llamada a proporcionar instrumentos para encausar las problemáticas ya generadas por la ampliación social del nivel. Entre 1960 y 1970 las matrículas de la educación media crecieron en un 73,6%. En este momento, se redistribuyó el peso relativo que tienen las diferentes dependencias (nacional, provincial y privada) en la prestación del servicio. En la última fila incluimos los datos actuales que diferencian los alumnos entre provinciales y Privados ya que después de la descentralización de 1992 no existen instituciones y alumnos de dependencia Nacional.

Cuadro 1: ALUMNOS SECUNDARIOS POR DEPENDENCIA Y SECTOR DE GESTIÓN

Año	Total	Dependencia		
		Nacional	Provincial	Privado
1960	561.118 (100%)	350.259 (62.4%)	61.977 (11.1%)	148.882 (26.5%)
1970	974.167 (100%)	460.903 (47.3%)	189.295 (19.6%)	223.969 (33.3%)
1980	1.323.250 (100%)	599.406 (45.2%)	316.453 (24.0%)	407.391 (30.7%)
1991	2.160.410 (100%)	955.040 (44.2%)	591.589 (27.3%)	570.066 (26.3%)
2015	3.946.834 (100%)	---	2.946.834 (71%)	1.139.748 (29%)

Elaboración propia sobre datos DIEE . Ministerio de Educación Nacional.

El gobierno radical con que se inicia la apertura democrática, dio lugar a una reforma que afectó solo a un número limitado de escuelas de dependencia nacional (1), tanto públicas como privadas (CBG) —que se trata ampliamente en el capítulo de Hernán Amar—, en la que se expresa un propósito modernizador, mediante la inclusión de nuevos formatos para la enseñanza, actividades interdisciplinarias, nuevas inserciones docentes a través del reemplazo de la designación de docentes por cargo. Este fin reformista ha sido poco y nada rescatado por los textos de historia de la educación.

Es verdad que el énfasis de este periodo estuvo puesto en un afán por democratizar, en el doble sentido de procurar cambiar el patrón socializador de las escuelas que había sido moldeado por la cultura autoritaria del gobierno militar y, a la vez, de ampliar los sectores sociales que concurrían, tanto al nivel medio como al universitario, a través de la abolición de los exámenes de ingreso a uno y otro.

Dentro de esta propuesta de socialización democrática, puede inscribirse la venia a la organización de centros de estudiantes, tanto en la escuela secundaria como en la universidad, la articulación de estos centros estudiantiles a las organizaciones políticas partidarias y el uso de las mismas como espacios para reclutar militantes. Esto se inició con la Franja Morada radical en el período alfonsinista y, se reeditó, aunque con ciertas diferencias, con la creación de la Cámpora, durante el gobierno de los Kirchner.

La reforma del 90 expresa como ninguna un propósito modernizador que busca homologar el orden educativo al empresarial,

prohijando los criterios y principios del mercado como guía de la organización del nivel. Términos como la "eficiencia" y la "eficacia" comienzan a impregnar los documentos dirigidos a las escuelas. En contraste con este aire de cambio, en el caso argentino, la columna vertebral de las innovaciones estuvo centrada en una renovación del currículum escolar y de las prácticas de transferencia de contenidos. Del mismo modo, y también paradójicamente, protagonizaron la descentralización de la gestión y administración del sistema, y una fuerte centralización para definir los contenidos y las orientaciones del nivel medio.

En el mismo sentido paradójico, los 90 hicieron hincapié en modernizar el sistema, entendido como adaptación a las exigencias del mercado y, sin embargo, su reforma generó un impacto significativo en el aumento de las matrículas de los primeros años de la secundaria .

Cuadro 2: TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA 1993-2014

AÑO	TASA
1993	52.78%
2000	81.4%
2005	82.06%
2010	83.37%
2014	86.63%

Fuente : Sitial. IPE. Unesco

A la vez, fue en la administración Menemista que se iniciaron las políticas focalizadas a favor de una atención especial a los po-

bres, que se concretó mediante la implementación del plan social educativo.

El kirchnerismo priorizó incorporar a los grupos que hasta ese momento habían estado fuera del nivel medio de educación. Estamos haciendo referencia a las clases medias-bajas y bajas, y a grupos desintegrados del cuerpo social, que son los que constituyen los referentes políticos del peronismo, como antes el radicalismo había incorporado a los sectores medios, que son su colectivo de referencia. El afán por la inclusión fue acompañado por el discurso del derecho a la educación y una normativa destinada a transformar el nivel secundario en obligatorio (Ley Nacional de Educación 26.206 del año 2006).

Dada la dificultad de incluir a estos sectores en las escuelas tradicionales, la incorporación originó una búsqueda de alternativas construidas *ad hoc* para poder viabilizar la propuesta. Las escuelas de reingreso y la diferenciación de trayectorias teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2008) dieron cuenta de esfuerzos para que la escuela reconociera las trayectorias posibles de los nuevos sectores incorporados.

En ambos casos, dichas exigencias están impregnadas de invocaciones a los valores representativos del sector social que se interpela: la ciudadanía política, el mérito, y el esfuerzo, en el primero; el derecho al reconocimiento en su condición de pobres, en el segundo. Ambas interpelaciones suponen una propuesta diferente de integración de los individuos al diálogo social y político. En el primer caso, se trata de una incorporación desde la condición ciudadana de los individuos, independientemente de

su inserción en la jerarquía social; en el segundo, justamente se interpela al "pobre" y se lo incluye desde esta condición.

Como ya señalamos en otros casos, la variable priorizada es la de la modernización, en el caso de los 70, con las escuelas del Proyecto 13, que incorporan el ordenamiento por departamentos que, a su vez, se diferencian por áreas de conocimiento, e introducen, también, la emergente psicología, como una disciplina capaz de renovar la propuesta escolar. No olvidemos que esta reforma coincide con el auge de la planificación de los sistemas y las instituciones, y del valor de la escuela para la formación de los recursos humanos en el contexto de un mercado en crecimiento.

Aquí, aparece el polo dinamizador de todas las propuestas de modernización: la articulación de educación y mercado. La búsqueda de una relación funcional entre la escuela y las exigencias del mercado está en la base de las propuestas de reforma que priorizan el proyecto modernizador.

En los años 70, el énfasis estuvo puesto en la formación de recursos humanos; en los 90, otra de las reformas que se pueden considerar como dinamizadas por la búsqueda de modernización fue la formación para un mercado que se abría al intercambio y, por esto, se reorganizó el sistema sobre la base de criterios de la gestión privada, considerada más apta para la competencia.

Finalmente, las últimas propuestas de cambio están también fuertemente orientadas a la modernización del sistema. Este propósito queda expresado en varias líneas de la innovación, que se pueden resumir en la formación de un sujeto acorde a los requerimientos de un mundo globalizado, con el cambio tecnoló-

gico y los procesos de individualización. En estas iniciativas se expresa fuertemente la necesidad de incorporar a la escuela el cambio profundo que atraviesa la sociedad. Se trata del paso de un medio social organizado alrededor del modelo de producción industrial a otro que es denominado de diferentes modos: sociedad postindustrial, pero también postsocial, del conocimiento o posmoderna. Está constituido por un reconocimiento de los movimientos de individualización y la búsqueda de la regulación de estos individuos, a través de la responsabilidad individual de sus trayectorias de vida en una sociedad postsocial. Ver (Rose, N 2007).

El papel del Estado

A excepción de la reforma del 90, que tuvo vocación universal, aunque, finalmente, no todas las jurisdicciones la hayan aplicado (no fue implementada por la ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Neuquén y Río Negro), el resto de las iniciativas que se analizan en este texto han abarcado apenas a un grupo de escuelas y son, por tanto, propuestas piloto, que en algunos casos estuvieron pensadas para ser extendidas a todas las escuelas en una etapa posterior; mientras que, en otros, el propósito era acotado y experimental.

Este hecho da cuenta de un fenómeno que vale la pena analizar: los cambios en los modos de articulación con el Estado, el sistema y sus instituciones. En un texto de Suasnábar (Claudio 2000), en el que analiza las mutaciones en la conducción del sistema, el autor marca el paso de la organización burocrática Weberiana

propia del momento de origen del sistema y de la primera mitad del siglo XX, a un modo de organización caracterizado por la superposición de subsistemas con diferentes relaciones de dependencia.

En el mismo trabajo, el autor marca cómo, en la modernización de los 90, se generó una reorganización del aparato de gobierno y gestión del sistema, por medio de la descentralización y la focalización del Estado Nacional en las tareas de innovación, regulación y control.

Es en este momento que el Estado reinventa un modo de intervención sobre las instituciones ubicadas en territorio provincial. Lo hace a través de los proyectos especiales, mediante los cuales inyecta recursos del presupuesto nacional y de los préstamos internacionales en las arcas provinciales.

Si bien esta iniciativa no modifica la dependencia de las instituciones, estas se vieron intervenidas y, en algunos casos, invadidas por las políticas de ambas dependencias públicas. En este caso, dentro del subsistema de educación de cualquier jurisdicción, se podían distinguir las afectadas por tal o cual proyecto nacional, de aquellas que no lo estaban, o que ejecutaban otros proyectos, también nacionales.

Desde los inicios de la democracia, comienzan a registrarse una serie de experiencias gestionadas por ONG o fundaciones, en muchos casos financiadas por grupos empresariales o con relación a las iglesias, que gestionan en las escuelas programas destinados a introducir alguna innovación o mejorar resultados y combatir disfunciones.

Estas prácticas tienen como particularidad no estar totalmente sometidas al conjunto de regulaciones provenientes del Estado y, por tanto, tienen la facultad de eludir las limitaciones que la norma o los gremios generan para sus experiencias. De modo que, desde los 90 en adelante, las escuelas de cualquier jurisdicción han recibido aportes, presiones y propuestas de una variedad de instituciones públicas y privadas que, en algunos casos, se superponen entre sí.

El elemento a destacar es que las reformas que se describen y analizan en el texto que estamos introduciendo han sido o son promovidas o gestionadas desde el Estado, ya sea nacional o jurisdiccional, y todas ellas han abarcado un número reducido de casos, mientras que, al mismo tiempo, han eludido algunas de las normativas que rigen para el conjunto del sistema. Es el caso de la selección de los docentes que, de acuerdo a los estatutos, son seleccionados por el lugar que ocupan en las listas de clasificación que administran comisiones con fuerte injerencia de los sindicatos.

En otros casos, las experiencias cambian condiciones de funcionamiento de las instituciones o del trabajo docente, que pasaron a ser financiados solo en los establecimientos que participan del proyecto. Por ejemplo, el pago de horas institucionales para los docentes, la incorporación de tecnología de comunicación, la introducción de personal de apoyo, o la extensión de la jornada escolar. Todos estos cambios pueden ser identificados como parte de las reformas que se analizan en este texto.

El Estado comienza a actuar como una ONG, en el sentido de que no modifica condiciones estructurales o normativas que rigen al

conjunto del sistema, sino que abre un espacio de excepcionalidad para la introducción de cambios, mejoras o experiencias. Genera, de este modo, una nueva diferenciación en las condiciones de las escuelas y, por otro lado, mantiene la vigencia de normativas y condiciones estructurales que, en muchos casos, ya no son funcionales a las necesidades de las instituciones.

El Estado, sea nacional o jurisdiccional, elude así el conflicto que puede ocasionarle cambiar estas condiciones estructurales y revisar los presupuestos educativos para adaptarlos a las exigencias de una educación de calidad. En el primer caso, estamos haciendo alusión a los estatutos docentes, a las estructuras jerárquicas de control del sistema, a las normas que se proponen la homogeneidad en un sistema que produce heterogeneidad; y con lo segundo, aludimos a un presupuesto que debe ser transparentado y reordenado en función de principios de eficiencia y de las prioridades de la educación contemporánea.

Desde esta perspectiva, el Estado elude la responsabilidad de organizar el sistema en pos de las nuevas características del gobierno del mismo y de las exigencias de una educación de calidad; y privilegia sostener una organización que le garantiza una escena sin conflictos.

La importancia de las subjetividades

El debilitamiento del entramado societal dimanante de la sociedad industrial, el agotamiento de los instrumentos conceptuales generados a la luz de esa organización y el impacto de las nuevas tecnologías de comunicación en el ordenamiento del mundo contemporáneo han generado una mirada nueva, una consideración especial del individuo, hasta ahora confinado al mundo de lo privado.

Los autores hablan de un orden postsocial, donde los vínculos de los individuos con la sociedad no se construyen más en el seno de la red de instituciones, sino a través de lazos y pautas que involucran directamente a los individuos. Los estudios postestructuralistas marcaron, además, el valor de los sujetos en la construcción del orden social.

El lector encontrará, en los capítulos de este libro, un tratamiento de las subjetividades, tanto bajo la pregunta del impacto de las reformas sobre los docentes (Ziegler), que son agentes privilegiados para la concreción de las propuestas de cambio, como bajo el interrogante de qué sujetos se proponen formar las invenciones de nuevos escenarios educativos, y cuáles son los supuestos sobre estas subjetividades que subyacen en cada una de estas invenciones (Tiramonti).

Bibliografía

- /// Rose, Nicolás (2007) La muerte de lo Social. En *Rev. Argentina de Sociología* .V5.N8.
- /// Suasnábar Claudio (2000) "Burocracias Provinciales y estilos de gestión en la implementación del tercer ciclo de EGB" .en *Estado de Situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis Jurisdicciones*. Flacso? MEJ.
- /// Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina". *Revista Propuesta Educativa N° 28*, Buenos Aires: FLACSO.

Qué reformas educativas? ¿Para la fabricación de qué sujetos? Un recorrido desde los años 70 hasta hoy.

Guillermina Tiramonti¹

Desde los inicios de la expansión de la educación media en los años sesenta, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, hubo intentos de introducir modificaciones en las escuelas de este nivel con el propósito de vincularlas funcionalmente, tanto a la exigencia de ampliación de las matrículas como a las ideas y propuestas de la época. Por ejemplo, las teorías del capital humano que planteaban una educación articulada a los requerimientos de la producción y del mercado de trabajo, o los avances provenientes del campo de la psicología de niños y adolescentes que penetraron muy rápidamente el mundo de la pedagogía y de lo escolar, o las transformaciones de la cultura y de las tecnologías de comunicación. Desde esa época, funcionarios

1 Especialista en Políticas Educativas y Docente Titular de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de FLACSO Argentina.

E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

y expertos son conscientes de las dificultades de la institución escolar para adaptarse a la condición de permanente cambio del mundo en el que le toca actuar².

Desde entonces, se sucedieron una serie de reformas destinadas a intervenir las escuelas con el propósito de introducir distintas modificaciones inspiradas en las tendencias de la época. Como veremos a lo largo del presente trabajo, estos cambios no tuvieron permanencia y, si la tuvieron, solo afectaron un número muy reducido de casos. Podríamos decir que, desde los años sesenta, la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación.

En contraste con estos permanentes intentos de transformación, la estructura básica de la escuela media se ha mantenido incólume desde comienzos del siglo XX. Estamos haciendo referencia a la organización graduada de sus actividades, al currículum or-

2 Ya a fines del siglo XIX y comienzos del XX en la Argentina hubo propuestas en este sentido que no lograron instalarse. Hacemos referencia al Proyecto Magnasco, de 1898, que proponía la eliminación del enciclopedismo y la reorientación del sistema educativo hacia las modalidades técnicas. Pero no pasó de ser un proyecto. La reforma de Saavedra Lamas, de 1916, que tuvo solo dos años de vigencia que proponía la creación de una escuela intermedia y diversas orientaciones técnicas para el nivel medio. Tedesco considera estas propuestas de *aggiornamento* del nivel secundario estrategias de las elites para desviar a los sectores medios de las modalidades que les abrían el acceso a la Universidad (Tedesco, 1970).

ganizado sobre la división disciplinar y el nombramiento de los docentes por su especialidad. Así, el diseño del currículum se organiza en base a la suma de diferentes disciplinas, cuyas fronteras están claramente definidas y representan el conjunto de saberes considerados legítimos en cada rama del conocimiento. Estos bloques disciplinares deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente. La expansión del nivel sostiene a través de una dinámica de incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países de la región, la ampliación de las matrículas de nivel medio se realizó por medio de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y, a la vez, construir destinos asociados al origen social de los alumnos. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación del público escolar. (Tiramonti, 2011).

Entre las reformas que se intentaron con la apertura democrática a partir de 1983, hay un primer grupo que podríamos denominar integrales (porque afectaban varias dimensiones de la vida escolar), en el que se puede incluir el Ciclo Básico General que se realizó en los últimos años de la administración Alfonsín en un reducido número de escuelas y que, con la descentralización, dejó prácticamente de existir³. Podemos mencionar, también, la reforma realizada en la Provincia de Río Negro en el mismo período y el denominado Proyecto 13, impulsado previamente en los años 70, que aún se mantiene vigente en las escuelas en las

3 Sobrevive su aplicación en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

que se aplicó en un principio, y que es un antecedente claro de las primeras propuestas promovidas a partir de la apertura democrática.

Posteriormente con el dictado de la Ley Federal de Educación de 1993, se modificó la estructura académica del sistema, mediante el remplazo de la escuela primaria y secundaria por la Educación General Básica, que se dividía en tres ciclos: el último tenía un currículum organizado por áreas y era, en realidad, un ciclo intermedio entre la formación elemental y la educación secundaria superior, denominada Polimodal, con diferentes orientaciones. La reforma inauguró, también, una metodología de intervención en las escuelas mediante los proyectos especiales financiados por el Estado Nacional y ejecutados con un diseño adaptado a sus características. La intervención por proyectos de diferente tenor quedó instalada como la vía privilegiada de acción del estado nacional, sobre las escuelas de dependencia provincial.

A partir de la crisis del 2001, nos encontramos con un conjunto de innovaciones inspiradas en el imperativo de la inclusión. La preocupación central era neutralizar la tendencia selectiva de la escuela secundaria. Para ello, se generaron una serie de experiencias que introducían modificaciones en la organización escolar. Daremos cuenta de estas experiencias en este texto, a partir del análisis de los diferentes casos investigados fundamentalmente por el Grupo Viernes de FLACSO, del cual soy coordinadora.

Durante los años a los que estamos haciendo referencia, se fueron desplegando otro tipo de innovaciones, que reconocían la distancia existente entre las referencias de la escuela y el medio cultural en el que se desenvuelven los alumnos. Se trata de activi-

dades escolares que se proponen generar un vínculo entre la escuela y la cultura juvenil. El caso que analizaremos en este artículo es el de los talleres que se desarrollan, generalmente, a contra turno escolar. Las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen, adicionalmente, talleres o actividades extraescolares, dedicados en su gran mayoría a diferentes vertientes del arte, las comunicaciones, deportivas, recreativas, científicas, etc.

Hay otro tipo de innovaciones, que comienzan a estar presentes en varios países del mundo, de la región, y ahora de nuestro propio país, que están produciendo un cambio profundo en el paradigma educativo y transformando las instituciones escolares, tanto en relación a su sustento cognitivo como a su organización, así como también a los roles que desempeñan los diferentes agentes asociados al quehacer educativo. Se trata de creaciones que focalizan su acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y construyen una nueva matriz de aprendizaje que vuelve a asociar el aprender al hacer; en ese sentido, están relacionadas con la matriz de aprendizaje tecnológica que asocia el aprender al hacer, y el hacer, a un objetivo o un resultado concreto. Estamos aludiendo a un cambio epistemológico que pasa de las referencias en el positivismo y la ilustración enciclopedista que son propias de la escuela tradicional, para avanzar en favor de una transposición didáctica basada en una matriz de conocimiento tecnológico en la que se vuelve a articular aquello que fue antes separado, reincorporando al aprendizaje el proceso de investigación para la producción del conocimiento, mediante un alumno activo que investiga, resuelve problemáticas y conecta la teoría con la práctica.

El propósito de este texto es pasar revista a este itinerario de reformas y preguntarnos sobre las subjetividades que los diferentes modelos pedagógicos se proponen conformar, identificando elementos que nos permitan avanzar en una respuesta.

1. Los modelos integrales

Como ya señalamos, conforman este grupo: la reforma del Ciclo Básico General (CBG) del año 1989, la reforma realizada en la provincia de Río Negro y el Proyecto 13 de los años setenta.

Casi veinte años separan el CBG y el Proyecto 13; por ende, los contextos en los que fueron generados son muy diferentes, aunque las dos experiencias presentan continuidades muy claras en los tipos de cambios que propician y los saberes que convocan para su aplicación en el campo escolar.

Ambas propuestas tienen tres características comunes: 1) el cambio en el régimen laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra y pasaron a tener diferentes esquemas de módulos y cargos, en los que se incluía tanto el dictado de clases como las horas dedicadas al trabajo institucional; 2) el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinar que, además, se proponía disminuir el número de mate-

rias que los alumnos debían cursar en simultáneo⁴; y 3) la incorporación de actividades extra clases y la existencia de talleres escolares.

Con respecto al cambio laboral, cabe recordar que la expansión del nivel medio en los años sesenta generó una ampliación de la demanda de docentes para cada una de las disciplinas del currículum en las diferentes modalidades. Esta demanda se procesó, en nuestro país, a través de un aumento de las instituciones de formación de profesores, que se caracterizó por una importante expansión de los establecimientos privados de ese nivel, y por la "sobreutilización" de los recursos docentes, generando lo que dio en llamarse el "profesor taxi"⁵, que atiende al mismo tiempo múltiples instituciones y cursos (Braslavsky, 1996; Terigi, 2008).

En las escuelas del Proyecto 13, la Administración Nacional de Educación Media y Superior (ANEMS) proponía la transformación de los establecimientos de nivel medio en centros educativos con personal docente de tiempo completo, "adecuando esas casas de

4 En la mayor parte de las jurisdicciones se realizaron cambios en los currículos de educación media en el lapso que va desde la apertura democrática hasta la descentralización y posterior dictado de los contenidos básicos comunes. Un rasgo común a estas reformas fue la inclusión de la integración por áreas y ejes-problemas y los talleres de integración de contenidos.

5 Solo el 43% de los docentes de nivel secundario trabaja en un solo establecimiento y, en las escuelas de gestión estatal, este porcentaje desciende al 39% (Censo Nacional de Docentes, año 2004, DINIECE, Ministerio de Educación).

estudio a las necesidades de los adolescentes". El Proyecto 13 intentaba mejorar las condiciones de trabajo de los docentes pero, fundamentalmente, procuraba implantar un tipo de organización escolar con mayor "eficiencia pedagógica", y otorgar más libertad al profesor para preparar su tarea, y ensayar nuevas técnicas didácticas articulando su práctica con el de los directivos y demás colegas en una "organización flexible", de trabajo "armónico" y cooperativo.

Los cargos podían ser de tiempo completo (25 horas reloj semanales), de tiempo parcial (20 horas reloj semanales, o 12.30 horas reloj semanales, o 6.15 horas reloj semanales), y se preveían, también, profesores designados por hora cátedra. Los profesores de tiempo completo y parcial debían dedicar entre el 70% y el 75% de las horas al dictado de clase y, el resto, a actividades extra-programáticas, de perfeccionamiento, de planificación o administrativas. El plan se aplicó en 25 escuelas en el área metropolitana y el interior del país. A pesar de que fue planteado como un programa experimental, las escuelas de la muestra piloto siguen estando bajo su régimen hasta la actualidad.⁶

La experiencia del Proyecto 13 puede ser considerada como aquella que inaugura un movimiento de modificación de la escuela media tradicional en un sentido modernizador, e intenta incorporar cambios en las referencias epistemológicas de la or-

6 Ver Ley 18.614 y el documento Proyecto 13, de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (A.N.E.M.S). Profesores de tiempo Completo.

ganización curricular, utilizando los aportes de la psicología y la pedagogía. Al mismo tiempo, se propone la generación de un espacio institucional destinado al desarrollo de un equipo que sumara, en el trabajo colectivo, a docentes y directivos, con horas remuneradas para esa finalidad. Por último, se innovaba en la inclusión de actividades extra-clase que ampliaban y diversificaban la propuesta escolar, mediante la inclusión de arte, la música, el cine, etc. Llamamos la atención sobre esta característica porque —como veremos más adelante— con el fin de la dictadura, en 1983, se retomaron muchas de estas líneas de innovación, que hoy vuelven a estar presentes en las mesas de discusión de propuestas para el futuro.

En líneas muy generales, el proyecto proponía que el plantel de cada unidad escolar debía contar con un especialista en Ciencias de la Educación, para asesorar tanto en el diseño como en la implementación de los cambios. La propuesta habilitaba, también, la reducción del número de asignaturas diarias, mediante la reorganización de las unidades horarias y el agrupamiento de materias a cargo de un solo profesor, con un programa que resultara de la fusión de los diferentes programas disciplinares. Se incluía, asimismo, una programación de actividades co-curriculares y actividades libres y optativas. También, preveía la organización departamental de las instituciones, sugiriendo algunos: Departamento de Orientación, Departamento Audiovisual, Departamento de Relaciones con la comunidad, Departamento de Extensión Cultural, Departamento de Coordinación de las Actividades co-programáticas, y Departamento de Materias afines. Además, incluía un gabinete psicopedagógico y un régimen tutorial.

Posteriores evaluaciones (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002; Aguerro, 1985), mostraron que más del 50 % de las horas extra-clase eran utilizadas por las instituciones para trabajo tutorial o clases de apoyo a los alumnos, y que era muy poco el tiempo utilizado para la innovación pedagógica. Se registró cierta desconexión entre las actividades estrictamente curriculares y aquellas que se realizaban en el tiempo extra-clase. Aguerro señala que, solo los casos en los que se asumía la planificación de un programa institucional y el seguimiento del mismo redundaban en mejoras en la propuesta pedagógica.

Durante el gobierno radical se implementaron dos reformas: una provincial y otra nacional. Ambas propusieron modificaciones en el mismo sentido en que lo hizo el Proyecto 13. Estamos haciendo referencia a la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU) de la provincia de Río Negro, considerado por el gobierno nacional como un modelo para la implementación de una experiencia piloto de reforma en escuelas medias privadas y públicas de dependencia nacional, ubicadas en diferentes provincias, que se denominó Ciclo Básico General (CBG).

En ambos casos, se realizaron cambios en el diseño curricular, que pasó a tener una orientación interdisciplinar, conformada según áreas del conocimiento que integraban disciplinas afines a partir de una articulación conceptual. Las áreas eran cuatro: Ciencias Exactas y Naturales, que agrupaba a Matemáticas y Ciencias Naturales; Ciencias Sociales, que incluía Historia y Civismo, y Economía y Geografía; Comunicación y Expresión que comprendía a Lengua y Literatura, Plástica o Música, Educación Física y Lengua Extranjera; y, finalmente, Tecnología. Se priorizó

la estrategia de resolución de problemas como la metodología de abordaje de la realidad. Además de las clases tradicionales, cada área incluía el desarrollo de un taller que integraba:

Practica y teoría, ciencia y técnica; vinculando el aprendizaje de habilidades para diseñar, construir y manejar dispositivos experimentales y /o materiales didácticos para la comprensión de leyes y nociones científicas o de criterios expresivos que fundamenten el funcionamiento de los dispositivos experimentales y la utilidad del material didáctico.⁷

Además, se agregaba un taller específico por cada área. Cada alumno debía cursar, a lo largo del Ciclo Básico General, ocho talleres obligatorios y dos optativos. En primero y segundo año, cada área del conocimiento contaba con un taller obligatorio a cargo del docente del área.

La modalidad taller también era utilizada para organizar el trabajo institucional y el perfeccionamiento de los agentes escolares. En cada escuela había encuentros permanentes y periódicos de profesores, preceptores, directivos y coordinadores de áreas denominados "talleres de educadores".

El sistema modificó, además, la forma de inserción del docente en la institución, ya que se conformaron cargos agrupando las horas de clase del profesor, a la que se les sumaban las horas dedicadas

7 Documento de la Secretaria de Educación de la Nación (1989): "De los planes a la acción", pág. 205.

a participar en el taller de educadores (2 horas semanales), y las destinadas al planeamiento del área (otras 2 horas semanales). El cargo docente se conformaba con la suma de 12 horas de clase, 6 de taller integrado, 2 de taller de educadores, y 2 horas de planeamiento de área. En definitiva, el cargo comprendía 18 horas de trabajo frente alumnos y cuatro de actividades de perfeccionamiento y planificación. La Ley 23.416, dictada el 11 de diciembre de 1986, regulaba la titularización de docentes, los requisitos, horas cátedra, concursos docentes y Juntas de Clasificación. Establecía, en su artículo 2, que la titularización de los docentes de nivel medio que acreditaran como mínimo diez años de antigüedad se haría de manera que facilitara la concentración de sus cargos y de horas de cátedra en los mismos establecimientos.

Un elemento que surge del análisis es que, a pesar de las continuidades entre uno y otro proyecto —y que, en el momento de implementarse el CBG, estaba en vigencia el Proyecto 13 en el mismo grupo de escuelas—, el gobierno radical optó por realizar una propuesta nueva, y no trabajó sobre una ampliación de las ya existentes, incluyéndoles alguna reforma o cambio que considerara adecuada. Muy por el contrario, inició una nueva experiencia piloto. Es posible que, en ese momento, con la apertura democrática, se haya considerado inviable retomar un programa que había sido implementado durante la dictadura militar iniciada en 1966 con Onganía, la cual, si bien no había tenido el mismo carácter violento que la que se inició en 1976, no podía ser despegada de la imagen represiva, elitista y oscurantista a la que estaban aso-

ciadas todas las intervenciones militares.⁸ Más allá de esta específica circunstancia, la historia de los intentos de reforma nos muestra que nunca se retoman para mejorar las anteriores, sino que, en todos los casos, se elige inaugurar una experiencia nueva.

Por último, cabe señalar que las experiencias introducían modificaciones que pretendían amortiguar el diseño enciclopedista del currículum tradicional mediante un enfoque interdisciplinario, que articulaba disciplinas en diferentes áreas de conocimiento e iniciaba, a su vez, un reiterado intento de transformar al "profesor taxi" en un profesor por cargo. Ambas propuestas no se han materializado. En el primer caso, la epistemología ha avanzado hacia propuestas que invalidan la concepción de un saber divisible por disciplinas; y, en cuanto a la forma de asignación por cargo de los docentes, sigue siendo considerada una condición imprescindible para mejorar la calidad del trabajo institucional.

En el marco del proyecto "Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles" que desarrolla el Grupo Viernes en el Área de Educación de FLACSO, se hicieron entrevistas a cuatro directores de escuelas con Proyecto 13 —una de las cuales aún alberga también el proyecto del Ciclo Básico Unificado que acabamos de tratar—. Este hecho expresa una metodología de intervención del

8 Las escuelas del proyecto 13 fueron evaluadas positivamente durante el gobierno militar y el Ministro Llerena Amadeo propuso su ampliación a más escuelas. Ver Tedesco, Barslavsky y Carciofi, 1983: 68

Estado en el espacio escolar, caracterizada por la yuxtaposición de proyectos e innovaciones aisladas unas de otras, que casi nunca articulan y combinan sus acciones. Como consecuencia de esta modalidad, la escuela dispone de una cantidad importante de horas para actividades extraclase que utiliza, en su gran mayoría, para realizar programas socioeducativos; y cuenta con una proporción menor para tutorías y tareas de apoyo extraescolar. En el resto de las entrevistas, los directivos dijeron priorizar las tutorías y las clases de apoyo en el uso de las horas extraclase⁹, y el desarrollo de algunos talleres como el Taller de la Naturaleza "para aprender a convivir con la naturaleza", el Taller de Educación Sexual, el de inserción laboral o de orientación vocacional. Existen muchas acciones destinadas a procesar los temas de convivencia a los que se abocan los asesores pedagógicos y psicopedagógicos, y son muy escasas o casi inexistentes las destinadas a alimentar, discutir, planificar o generar innovaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la escuela.

9 En el 2009 el Ministerio Nacional de Educación creó un plan denominado "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria" mediante el cual el Ministerio Nacional financia "Planes de Mejora Institucional" en las diferentes jurisdicciones. En muchas de las jurisdicciones los recursos de este plan se utilizan para implementar tutorías y clases de apoyo.

2. El mercado como modelo de organización

La reforma de los años 90 es uno de los temas más frecuentados en la literatura educativa de nuestro país y de la región; de modo que ya se ha dicho casi todo sobre ella. Quisiéramos marcar, sin embargo, algunos temas para articularla con lo que aquí estamos tratando.

En términos generales, se trató de una reforma que estuvo centrada en la modificación de la organización y el gobierno del sistema educativo, basada en la descentralización de la administración y la gestión, en la adopción de la evaluación como mecanismo de regulación y en la valoración de criterios y principios del mercado para la organización, tanto de las instituciones como del sistema educativo en general.

Si se mira hoy con cierta perspectiva este proceso de reforma, se podría decir que fue un intento de reafirmar el proyecto moderno de educación, introduciendo elementos que legitimaran una organización acorde con la configuración globalizada del capita-

lismo, pero manteniendo intacto su formato original¹⁰. Por esta razón, a aquella reorganización del sistema forjada a la luz de los criterios del mercado, se le agregó una renovación curricular que continuó siendo pensada como un mosaico de disciplinas —a excepción de lo prescrito para el tercer ciclo de la Educación General Básica, en el que se retomó una organización por áreas del conocimiento—.

En el campo de lo estrictamente institucional, la reforma se propuso incorporar el valor de la eficiencia en el funcionamiento de las escuelas, reposicionando al currículum como el centro del trabajo escolar: las evaluaciones, que pasaron a ser el instrumento

10 ¿De qué hablamos cuando hacemos referencia al formato escolar? Como ya sabemos la escuela es un producto en el que convergen un conjunto de tecnologías con las que, en un momento histórico como “la modernidad”, se abordaron y se trataron de solucionar problemáticas tan complejas como la trasmisión cultural, la reinención de las tradiciones, un sistema de gobierno basado en el autocontrol, la hegemonía de una determinada definición cultural, etc. La escuela es un formato complejo que debe ser pensado en su totalidad, que expresa determinadas referencias culturales y epistemológicas, la definición de un conjunto de roles que presuponen o condicionan los vínculos y las relaciones de poder entre ellos, en las que median ciertas tecnologías de transmisión y expresión cultural que definen las prácticas y el hacer cotidiano de la escuela que, a su vez, se hacen posibles en un determinado contexto sociocultural. De esta manera, cambiar el formato escolar significa modificar el conjunto de estas referencias y generar una institución a la luz de un paradigma diferente al que implantó la modernidad

central para la regulación del sistema en el marco de la descentralización, y los criterios organizativos del mercado se posicionaron como los más adecuados para regular el campo escolar.

En su fundamentación, los Contenidos Básicos Comunes que se definieron para los diferentes niveles educativos se referenciaban en una propuesta de formación en competencias. Se ponía énfasis en la formación de la capacidad de conceptualización, más que en la apropiación de contenidos fácticos. Entre las competencias mencionadas se pueden destacar: procedimientos para la comprensión y producción de discurso, para la resolución de problemas, para el análisis matemático, para la recolección, organización, análisis y comunicación de información, para pensar reflexiva, analítica y críticamente —de modo analógico, deductivo e inductivo—, para el análisis de productos y el diseño de proyectos, para la creatividad, y para el discernimiento de la dimensión moral de las acciones humanas (Braslavsky, 1993).

Estos propósitos, que constituían en sí mismos un cambio de paradigma en la educación, no fueron acompañados de modificaciones en la organización institucional —ni en la formación de los docentes, ni en los modos de evaluar—, de modo que se constituyó en un relato sobre el valor de las competencias con escasa o nula capacidad de penetrar en el aula. A pesar de ello, el concepto de competencias suscitó una fuerte discusión, porque fue asociado al propósito de someter los aprendizajes escolares a las exigencias del mercado de empleo.

La dificultad para penetrar la práctica escolar nos proporciona otro elemento sobre el cual reflexionar: la pregunta sobre los modos de generar el cambio. En el caso de los años 90, se hicieron múl-

tiples seminarios sobre la temática desde el Área de Currículum del Ministerio de Educación de la Nación, que convocaron expertos nacionales y jurisdiccionales, supervisores y directivos, para difundir e introducir cambios en las prácticas escolares. Sin embargo, este último propósito no pudo concretarse. Queda claro que la planificación de cualquier cambio futuro debe centrarse en la construcción de una ingeniería para su implementación en el aula, lo que exige revisar los modos de designación docente, para dotar a las escuelas de un tiempo de trabajo colectivo de los profesores, a los fines de que se capaciten en servicios y procesen los cambios en sus prácticas. Muy probablemente, esto exija modificaciones en la organización escolar y, de acuerdo al cambio que se planifique, modificaciones en el formato escolar.

3. Las propuestas diseñadas bajo el imperativo de la inclusión

En este marco, desde mediados de los 90, se comienzan a crear instituciones específicas para atender a "adolescentes en riesgo" (Juarros y Cappellacci, 2009), ubicadas en distritos que, o bien carecían de escuelas públicas, o contaban con una oferta institucional la cual, en tanto no se adaptaba a las características de los grupos socioculturales que debía incorporar, provocaba su expulsión. Estas creaciones de los establecimientos se proponían incluir al nivel medio una población que nunca antes había asistido a ese nivel educativo, o que había sido expulsada del mismo. Las primeras instituciones se crearon en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la descentralización del sistema educativo

(escuelas EMEM). Posteriormente, en el año 2004, con el propósito de atender a adolescentes expulsados del sistema, surgieron las llamadas Escuelas de Reingreso que, a diferencia de las anteriores, incluyeron interesantes cambios en la organización de la escuela tradicional.

La innovación más productiva, a nuestro criterio, es la introducción de trayectorias personalizadas que permiten que cada alumno diseñe su recorrido escolar de acuerdo a sus posibilidades. Por su parte, la aprobación se hace por disciplina y no por bloques anuales, como en la escuela tradicional. Además, se abandona la exigencia de cursar en paralelo y aprobar doce o trece disciplinas, y de recursarlas en el caso de que no se apruebe el 80% de ellas. A su vez, se organizan el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, introduciendo una serie de dispositivos curriculares y organizacionales (tutorías, talleres y clases de apoyo), que modifican las tradicionales formas de trabajo pedagógico. En paralelo, estas experiencias introdujeron nuevamente la figura del profesor por cargo, quien dispone de horas pagas para el trabajo institucional que, en general, se utilizaba para tutorías y clases de apoyo.

En la misma línea y con los mismos propósitos, en el 2010, la provincia argentina de Córdoba creó un programa destinado a atender específicamente a una franja etaria comprendida entre los 14 y los 17 años que, por diferentes razones, no estaba concurriendo a las escuelas tradicionales, ni tampoco a las de adultos. El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, introduce cambios en los equipos educativos: incluye un coordi-

nador pedagógico, un promotor educativo comunitario, un facilitador pedagógico –que, en general, es un maestro de grado–, un psicopedagogo y un docente administrativo. La propuesta incluye una reorganización del currículum en 31 espacios que podrían ser equivalentes a las tradicionales materias pero cuyo carácter, sin embargo, tendría carácter anual o semestral, en algunos casos; mientras que en otros serían talleres, seminarios o paneles, convocados dos veces al año. Así, la organización del currículum se plantea como flexible, ya que los alumnos podrían cursar los diferentes espacios en distintos momentos, de acuerdo a su historia escolar. Es decir, en este caso, también se diseñan trayectorias personalizadas para los alumnos.¹¹

De todas maneras, estos cambios no afectaron la estructura curricular basada en la división de disciplinas y, con ello, las referencias culturales de la escuela moderna. Es importante señalar que, en estos establecimientos, se opera un proceso de selección y socialización de los directivos y docentes que ejerce una fuerte influencia en la construcción de la identidad profesional, elemento no menor para reflexionar sobre el gobierno de las instituciones.

Docentes y directivos son interpelados en su carácter de "militantes". Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social que, en definitiva, nombra a un actor

11 Ver AA.VV. (2013), *Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17*, (PIT), UNC/UNICEF, Córdoba.

dispuesto a entregarse a su tarea, apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la voluntad de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos. Se recupera cierta mística pedagógica que permite reeditar el sentido de las prácticas asociadas a enseñar a los grupos "vulnerables". Se trata de una interpelación a la voluntad del docente, a su capacidad de "escucha", "paciencia" y "comprensión" de las específicas condiciones sociales de los alumnos, sin que medie una construcción pedagógica alternativa. El trabajo de campo no registró una problematización alrededor de la propuesta pedagógica sino que, por el contrario, advirtió la necesidad de su adaptación a un público que requiere una consideración especial.¹²

En el 2008, el gobierno nacional lanzó un plan especial: Plan Fines, destinado a mejorar la terminalidad de la educación primaria y secundaria. En una primera etapa, fue destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que habían terminado de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria, pero que adeudaban materias. En una segunda etapa, el plan se extendió a aquellos adultos mayores de 18 años que no habían iniciado o terminado de cursar la primaria o la secundaria. En el primer caso, los alumnos reciben el apoyo de profesores y tutores para preparar las materias adeudadas. En el segundo caso, se

12 El Grupo Viernes de FLACSO realizó una investigación sobre estas escuelas cuyos resultados fueron publicados en Tiramonti, G. (dir.) (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario/Buenos Aires, Homo Sapiens/FLACSO Argentina.

cursan las materias adeudadas, que se concentran en uno o dos días a la semana.

Este plan se inscribe en la misma línea de la creación del programa de escuelas secundarias orientadas y/o técnicas dirigidas a jóvenes residentes en barrios con desigualdad social¹³, a cargo de algunas universidades nacionales en acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación. Este proyecto propone la construcción de una escuela secundaria orientada o de modalidad técnico-profesional, con rasgos comunes, pero que conserva la identidad propia de cada universidad. La orientación tiene dos opciones: 1) Bachilleratos orientados que tengan como opción la formación profesional, y 2) Escuelas con modalidad técnico-profesional. El horario será extendido con una jornada diaria no mayor a 8 horas ni menor a 25 horas semanales. Las escuelas se articulan con espacios complementarios como CAJ¹⁴, coros y orquestas, ajedrez y otros programas de la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación.

La estructura del currículum brinda la posibilidad de construir diversos recorridos a través de la cursada de seminarios, talleres y

13 Al respecto ver convenio marco de cooperación entre Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales.

14 Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), creados en el 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, funcionaban en los edificios escolares los días sábados y proponían espacios de encuentro y actividades que respondían a las expectativas e intereses de los jóvenes, ofreciendo propuestas culturales diversas. Para profundizar sobre los CAJ ver Llinás, 2011.

espacios que reúnen alumnos de diferentes edades, de la creación de trayectos específicos para profundizar distintos saberes, y de sistemas de acompañamiento y tutoría. Los docentes son nombrados con el régimen de profesor por cargo y por hora cátedra. De esta manera, las escuelas deberían contar con un Consejo de Asesoramiento y Convivencia integrado por el equipo directivo y representantes de profesores, de padres, de estudiantes y de otro agente comunitario.

El objetivo es armar escuelas que permitan la inclusión de los "pibes" de los sectores más postergados. En la apreciación de uno de los directivos:

Una escolaridad lo más sensata posible en términos de ingreso, permanencia y egreso. [...] En esta población ni sus padres ni sus abuelos fueron al secundario. Entonces, la pregunta que nos hacemos es: ¿hay que darles el mismo secundario que me dieron a mí? Estos pibes, por ser los primeros, ¿no tendrían que recibir otra cosa? [...] Proyectos como este, hacen que quienes tengan un mínimo de apropiación cultural, lo puedan hacer.¹⁵

15 De entrevistas realizadas en el marco del Proyecto *Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles*, PICT 2012, ANCyT/FLACSO.

Se trata, entonces, de realizar una propuesta que se diferencie de las tradicionales, en relación con el origen sociocultural de los alumnos.

Las universidades que están participando de la experiencia son cinco: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y Universidad de Buenos Aires (UBA).

A estas experiencias reseñadas se deben agregar muchas otras que, de un modo u otro, atienden a esta franja de la población. Entre ellas, cabe nombrar los bachilleratos populares instalados, en muchos casos, en fábricas recuperadas, que son gestionadas por los propios obreros o por diferentes ONG.

La fragmentación del campo responde, así, a una dinámica de diferenciación en la que convergen factores culturales y socioeconómicos, y que construyen distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad, que luego se continúan y reproducen en el espacio educativo.

Si bien, como señalan Giovine y Martignoni (2011), los altos niveles de exclusión ejercen un "proceso de sobredeterminación" de las políticas educativas, y la "contención social" y "la prevención de la peligrosidad" van ocupando un lugar central en la definición de las políticas, las diferentes experiencias que hemos reseñado aportan un conjunto de elementos positivos para la construcción de propuestas futuras, a la vez que instalan en el sistema una asimilación de la vulnerabilidad social con debilidad cultural, difícil

de erradicar. En la medida en que se mantiene una propuesta pedagógica concebida en base a la dicotomía entre ilustrados que dirigen y planifican, y trabajadores que producen manualmente —categorías que no son adecuadas para contener ni para satisfacer las pretensiones de igualdad de derechos, ni para dar respuestas a las exigencias de formación del mundo del trabajo—, la propuesta no hace otra cosa que incorporar, degradando un modelo que ya es extemporáneo.

Sin embargo, hay aportes más que interesantes; fundamentalmente, en el orden de romper prejuicios y desnaturalizar la propuesta educativa tradicional. Por una parte, existe una ampliación de la conciencia de los actores del sistema y de la sociedad en general, respecto del derecho de todos los jóvenes de asistir a la escuela secundaria; por otra parte, esta pretensión de incluir a todos puso en evidencia las limitaciones de la escuela tradicional para cumplir este objetivo, y habilitó una discusión sobre los formatos escolares que, si bien está hegemonizada por la preocupación del riesgo, ha dejado espacio —aunque secundariamente— para una discusión sobre el desfasaje entre la cultura contemporánea y las referencias de la escuela.

Finalmente, la presencia en la escuela de alumnos provenientes de los sectores más postergados de la sociedad ha dado mayor visibilidad a esa población, en general invisibilizada para el resto de la sociedad.

4. Para atender a las subjetividades juveniles

Hay otro grupo de implementaciones innovadoras que parten del reconocimiento de la distancia existente entre las referencias culturales de la escuela y el medio cultural en el que se desenvuelven los alumnos, de modo que se proponen generar un vínculo entre la escuela y la cultura juvenil. Los cambios consisten en crear una serie de talleres que se desarrollan a contraturno: las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen una serie de talleres extraescolares dedicados, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte, de las ciencias, etc. Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional, donde se trabaja a partir de la horizontalidad, se nuclean alumnos de diferentes edades y, por sobre todo, organizan la tarea en base al deseo y la gratificación de aquellos que participan, sean alumnos o docentes, asociando el placer con el aprendizaje, desplazando, así, la histórica dupla de aprender con sacrificio. Los talleres están presentes hoy en numerosas escuelas, tanto privadas como públicas y, según resulta de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se ofrecen con el propósito de "enganchar" a los chicos y afianzar su sentido de pertenencia a la institución.

El taller es un espacio que se sostiene en supuestos muy diferentes al del currículum tradicional. Su eficacia descansa en esta condición de alternativa a lo existente. Su funcionalidad está asociada a su capacidad de introducir en el espacio escolar y al margen del currículum, nuevos saberes y conocimientos, prácticas pedagógicas horizontales, vínculos personalizados y compromisos basados en la pasión por lo que se hace.

La presencia del taller pone en tensión toda la propuesta escolar. Este se presenta como la contracara de lo escolar: la excepcionalidad de sus docentes, la deriva de su trabajo que no se ajusta a un programa preestablecido, la ausencia de evaluaciones formales que definan el futuro de los alumnos, la orientación artística de la mayoría de ellos y, por sobre todo, la apelación a la gratificación, al placer de realizarlo, se constituye en la contracara de una propuesta escolar basada tradicionalmente en el esfuerzo y el sacrificio.

Es interesante que, justamente, este espacio casi contracultural se haya constituido en un soporte para que la escuela pueda seguir funcionando sin grandes cambios. Para profesores y directivos, el taller permite construir otros lazos entre alumnos y escuela, y encontrar nuevos sentidos para la escolarización de los alumnos. Esta característica contracultural es la que se constituye en el elemento de atracción y anclaje de alumnos y docentes que han perdido el interés y el compromiso por aquello que les propone el currículum tradicional. Paradójicamente, esta característica alternativa es lo que explica la permanencia de los talleres al margen del currículum tradicional o —lo que es lo mismo— la dificultad para transformarlos en un soporte para el dictado de las disciplinas convencionales.

Aquí caben todas las preguntas. ¿Qué constituye la esencia de lo escolar?; ¿la asimetría de las relaciones entre docentes y alumnos?, ¿las formas tradicionales de transmisión?, ¿la valoración del sacrificio por sobre la gratificación de aprender?, ¿la división del conocimiento por disciplinas y la consiguiente evaluación de los

saberes así impartidos?, ¿los programas predeterminados? ¿Qué es lo estrictamente escolar?

Del mismo modo, podemos preguntarnos: ¿un taller seguiría siendo tal si lo asimilamos a los parámetros que organizan el currículum tradicional? Hasta el momento, estas preguntas no se han puesto a prueba porque, justamente, currículum y taller se sostienen mutuamente. Es la escuela la que convoca a los jóvenes; y es la rigidez de su currículum la que explica la construcción alternativa de los talleres.

5. Innovar la matriz de aprendizaje

Como ya señalamos, hay otro tipo de innovaciones que focalizan su acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y construyen, así, una nueva matriz pedagógica para la escuela media. Estamos hablando de un cambio epistemológico que modifica sus referencias ancladas en el positivismo y la ilustración enciclopedista. La modernidad definió como legítimo el saber científico, que se aborda a partir de la diferenciación de sus objetos de estudio que son, a su vez, el fundamento de las divisiones disciplinares. Es decir, la ciencia se parcela sobre la base de la diferenciación de sus objetos de conocimiento. Mediante una operación que Chevallard (2005) denominó de "transposición didáctica", el saber científico es transformado en un saber didactizado, pasible de ser enseñado. Esta transposición se realizó a partir de una matriz humanista-ilustrada, que separó el proceso de producción de conocimiento de sus resultados, configurando, de esta manera, un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por el alumno a través de la

escucha a sus docentes y la lectura y estudio del libro, convertido en la tecnología mediadora del saber. En esta construcción, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y, el alumno, como un pasivo receptor del mismo.

Las transformaciones a las que estamos haciendo referencia en este apartado parten de referencias científicas y cognitivas diferentes. Abrean en las teorías de la complejidad y, por lo tanto, proponen un acercamiento a la realidad mediante la vinculación de los instrumentos conceptuales que aportan las diferentes disciplinas. Se trata de un paradigma que, por un lado, articula el saber con el hacer y, por otro, rompe las fronteras disciplinares con el objeto de abordar la compleja trama de relaciones que exige el conocimiento de la realidad.

Hay algunos países como Finlandia o Suecia que han organizado su sistema educativo a partir de este paradigma, y sus posicionamientos en las pruebas internacionales dan cuenta de los beneficios de esta adopción. Recientemente, los jesuitas en Barcelona iniciaron, en 8 de sus escuelas secundarias, una experiencia que organiza el aprendizaje de los alumnos por medio de la ejecución de proyectos. En la provincia de Córdoba, en Argentina, se está experimentando con esta orientación en un grupo de escuelas denominadas PROA. Hay, también, experiencias en Brasil y Colombia. Todas ellas se llevan adelante con alumnos de muy diferente condición sociocultural. Este dato es muy importante, porque es un aporte para la superación de la clásica dicotomía entre el conocimiento ilustrado y el saber práctico, que tradicionalmente construyó circuitos diferenciados que segregaron a los alumnos según su origen sociocultural.

En términos generales, y en base a las experiencias nacionales y extranjeras que han sido indagadas, los parámetros generales del nuevo paradigma son los siguientes:

Protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Esto implica que los alumnos aprenden a producir el conocimiento, dejan de ser pasivos consumidores y repetidores de un conocimiento ya producido, y pasan a ser sus productores. La escuela moderna separó el proceso de investigación de sus resultados, y transmite solo estos últimos como un saber ya terminado, acabado e inapelable. En la alternativa que acá se plantea, se restituye al aula toda la secuencia de la construcción del conocimiento que articula el objetivo, la investigación y el resultado. Por eso, hablamos de una nueva transposición didáctica con matriz tecnológica.

Estos cambios implican necesariamente una participación activa de los estudiantes. Se los enfrenta con actividades que involucran desafíos concretos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes de información, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes. Se les brinda la oportunidad de conocer las formas de producir conocimiento social, científico y tecnológico relevante.

Cambios en el rol docente

¿Qué rol le cabe al docente en este paradigma pedagógico? ¿De qué modo tiene que desarrollarse esta labor? ¿Qué dimensiones resulta necesario reorientar? La promoción de un nuevo paradigma

pedagógico basado en una epistemología de la complejidad, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas de la vida real, que se aparta del enciclopedismo, necesariamente obliga a que, quien ejerza el cargo docente, lo haga desde otra práctica. Una práctica, entonces, que supere la mera transmisión unidireccional del saber, avance en la construcción de un rol orientado a la elaboración de proyectos y problemas reales que deberán ser abordados por los alumnos en su tiempo escolar, que realice el seguimiento y acompañamiento del trabajo para identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como las problemáticas que estos presentan, que guíe en la búsqueda de información y la construcción de los conocimientos, que modere los intercambios y debates y, finalmente, que posea la capacidad de evaluar los procesos, retroalimentarlos y, en definitiva, construir un ambiente propicio para que todos aprendan y se gratifiquen con el proceso. En la propuesta que estamos presentando, se contempla la presencia de más de un docente en el aula para acompañar el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Para poder llevar adelante este rol, es necesario abandonar las actuales formas de inserción docente en la estructura escolar, que están limitadas a dar clase, y pasar a un sistema que incluya horas pagas para participar de actividades institucionales, planificar y producir proyectos áulicos junto con otros docentes y hacer seguimiento personalizado de los alumnos.

Aprendizaje por proyectos, enseñanza para la comprensión y desarrollo de capacidades

Las **formas de aprender** son las que permiten que los alumnos logren adquirir y desarrollar determinadas capacidades y habilidades. Si el modelo de transmisión que caracteriza a la escuela moderna ponderó el desarrollo de la memoria y la comprensión de protocolos y procedimientos preestablecidos, el modelo de aprendizaje en el que los alumnos son protagonistas permitirá **desarrollar capacidades más acordes con el mundo contemporáneo**, como la creatividad, la resolución de problemas, la formulación de hipótesis y su indagación, el diseño y emprendimiento de proyectos interdisciplinarios, el trabajo colaborativo, el uso de lenguajes en diferentes soportes, entre otros.

Incorporación intensiva de las TIC

Las experiencias de este tipo utilizan la tecnología informática (computadoras, tablets, celulares, etc.) como mediación del conocimiento, no solo en términos de manejo operativo de los dispositivos, sino, fundamentalmente, como comprensión de las lógicas de funcionamiento de las diversas aplicaciones, porque ellas son replicables y reformulables en otros entornos y con otras finalidades. La familiaridad y cotidianeidad que los alumnos tienen con la moderna tecnología digital puede ser un punto de partida para reorientar estos usos en función de un paradigma epistemológico que recupere la complejidad del mundo y promueva aprendizajes de tipo participativo y colaborativo. El aprendizaje de programación les aporta a los alumnos un instrumento para

su participación activa en los procesos de creación y reorganización del medio en el que les toque actuar.

Evaluación continua de capacidades

La evaluación ha estado asociada históricamente a la asignación de una nota y la posibilidad de promoción, o no, por parte de los alumnos y, por lo tanto, ha sido el instrumento mediante el cual la escuela a asignado al alumno la responsabilidad de los resultados, legitimando, de ese modo, tanto los logros como los fracasos.

En estas nuevas propuestas, la evaluación es continua, articulada al cotidiano proceso de aprendizaje, e incluye la autoevaluación, la evaluación entre pares y, en todos los casos, genera ajustes y nuevos desarrollos para atender a las dificultades del proceso. No se trata de expulsar ni repetir, sino de identificar problemas de aprendizaje y construir alternativas para su superación.

La evaluación se ha diseñado tradicionalmente como una medición de la cantidad y fidelidad de la incorporación de los contenidos curriculares. ¿Cuánto y con cuánta fidelidad a la propuesta curricular han incorporado los alumnos? En este punto, el cambio propuesto corre el foco de los contenidos a una evaluación de las capacidades que, por supuesto, requieren el contenido para ser desplegadas, pero no es esto lo que se evalúa, sino la capacidad del alumno de utilizar flexiblemente los conocimientos.

Trabajo colaborativo

La escuela tradicional se organizó sobre la base del trabajo individual de los alumnos y docentes. Este modelo que proponemos, exige el trabajo colaborativo de los docentes entre sí, de los docentes y el equipo directivo, y de los docentes y los alumnos, y de los alumnos entre sí.

En general, las propuestas prevén un tiempo institucional para directivos y docentes que tienen la finalidad de proveer condiciones para la conformación de equipos en la institución, que puedan llevar en conjunto el proyecto institucional. Del mismo modo, se espera que en ese tiempo los docentes puedan trabajar en conjunto para preparar materiales de clase y evaluar resultados. En algunos casos, el aprendizaje por proyecto también contempla la posibilidad de tener más de un docente por clase y de un trabajo cooperativo entre ellos.

Por otra parte, el trabajo en proyecto o en resolución de problemas de la vida real supone que los alumnos se relacionen en equipo y aprendan, de esta forma, a cooperar y a resolver conjuntamente las asperezas y conflictos que puedan suscitar este tipo de actividades. El trabajo en conjunto permite poner en acción las diferentes inteligencias que detentan los integrantes del grupo y, también, los recursos cognitivos complementarios presentes en todo grupo humano (Salomon, 2001).

Esta forma de trabajo es superadora de la idea de que el pensamiento y los recursos cognitivos están distribuidos entre los individuos y encerrados en ellos, cuando, en realidad, estos se

despliegan en el medio sociocultural y, por lo tanto, requieren del diálogo y el intercambio.

Un aprendizaje para todos sin diferenciaciones socioculturales

Como ya señalamos previamente, el dispositivo escolar moderno se construyó en base a una matriz ilustrada: de allí, su condición enciclopedista y su modelo pedagógico basado en la transmisión a través de un código lingüístico complejo de un saber abstracto, desafectado de su contexto de producción.

Este saber contiene en sí mismo un sesgo discriminatorio para los sectores provenientes de los grupos sociales menos educados, porque exige el uso de códigos lingüísticos complejos y familiaridad con la abstracción.

Las nuevas propuestas eluden este núcleo discriminador, en la medida en que incorporan al aprendizaje dos elementos que son propios de una matriz tecnológica. El primero de ellos es el proceso de producción del conocimiento. Alumnos y docentes transitan en conjunto un camino a través del cual producen, en el salón de clases, un conocimiento mediante la investigación y la sistematización de información. El segundo elemento, es que este proceso tiene una finalidad concreta, que es resolver un problema real, generar algún dispositivo, un video o cualquier producto tangible. Se trata de una matriz tecnológica que no exige, *a priori*, los recursos previos que antes señalamos para el caso de la escuela tradicional.

Régimen académico

En este apartado, consideraremos como régimen académico a los criterios y las normas que regulan la evaluación y acreditación del nivel. Históricamente, el nivel medio fue instituido con la finalidad de seleccionar a unos pocos que ocuparían las posiciones medias y altas de la sociedad, y tuvo como principio de selección la exclusión de los alumnos por medio de un régimen de clasificación y acreditación de aplazo y repitencia.

Este régimen, fuertemente discutido, no solo deposita en el alumno la responsabilidad de los aprendizajes y exculpa, por lo tanto, a las instituciones escolares, sino que, a su vez, supone la imposibilidad natural o cultural de algunos grupos socio-culturales de aprender. La demanda por incluir a todos en el nivel medio de educación ha puesto en cuestión este principio rector del régimen académico de todos los niveles educativos. Además, las mediciones estadísticas muestran la correlación existente entre la repitencia y la deserción. Contrariamente a lo que sostiene el sentido común, repetir no solo no mejora los aprendizajes, sino que es la antesala de la expulsión escolar.

En base a esto, distintos países con características culturales muy heterogéneas y propuestas pedagógicas muy variadas han invertido el sentido de la responsabilidad por los aprendizajes, y son las instituciones escolares las que deben atender a diferentes ritmos de aprendizaje que coexisten en una misma clase, y mantener parámetros únicos de logros para todos los alumnos.

Por otra parte, estas propuestas, al romper la escena áulica de la transmisión simultánea del docente y remplazarla por el trabajo

autónomo y colegiado de los alumnos, permite al profesor identificar e individualizar las problemáticas e instrumentar estrategias que atiendan a los diferentes ritmos y modos de aprendizaje.

En definitiva, se trata de una redefinición del saber escolar a partir de una matriz tecnológica que exige un cambio epistemológico, y una nueva transposición didáctica, que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno debe ser protagonista y el docente su guía y orientador, mientras que Internet se constituye como la tecnología que debe funcionar como mediación entre ambos. En última instancia, estamos ante un cambio a favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que debe ser capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento.

La instancia de la clase se transforma en un espacio donde se aprende mediante la identificación de la información válida, los modos de articulación y sistematización de esa información, y la elaboración de los conceptos y los contextos que permitan darle sentido. Se trata de alumnos que investigan y docentes que guían, que hacen presente los conceptos faltantes, que posibilitan la confrontación de diferentes perspectivas y conducen la curiosidad de los alumnos, para que descubran y transiten el camino de producción del conocimiento. El trabajo por proyectos constituye la metodología más frecuente en la aplicación de estas propuestas. Es una metodología en la que el alumno «aprende haciendo» y lo realiza colaborando con sus pares.

Un cambio de paradigma como el que planteamos implica una transformación en la organización de las instituciones, del trabajo áulico, de la capacitación de los docentes y de los perfiles profesionales, que deben ser incorporados a la labor pedagógica. Seguramente, será necesario modificar las formas de inserción docente en la escuela, de modo tal que permita la construcción de equipos y, de esta manera, priorizar la tarea colaborativa para diseñar las clases y producir los materiales necesarios. Imaginamos que estos espacios deberían constituirse como lugares de capacitación, donde el objetivo directo sea la transformación de las prácticas. Sin duda, todo el régimen de evaluación y de incentivos para los alumnos debe ser repensado a la luz de un sistema que apueste a un alumno motivado por la curiosidad y el desafío de la tarea, y no por el temor al aplazo y la repetición.

6. La pregunta sobre las subjetividades.

Hay escasa reflexión sobre las subjetividades que se conforman a partir de una escolarización organizada según algunos de los modelos antes explicitados.

Se ha planteado reiteradamente (Barbero 1997) la debilidad de la escuela para marcar la subjetividad de los jóvenes, en comparación con la fuerza de los grupos de pares, de los *Mass Media*, de las redes sociales y de los múltiples circuitos por los que se vehiculiza la vida social de las nuevas generaciones; sin embargo, la escuela ocupa un tiempo considerable de su jornada diaria y de su vida relacional.

Más allá del tiempo que el alumno transcurre en la escuela, que varía de un grupo a otro, lo importa señalar que es una institución legitimada socialmente para definir un "deber ser" del comportamiento de los alumnos, de la validez de sus aprendizajes, y del conjunto de valores reconocidos socialmente.

Cada modelo pedagógico, constituye una matriz que se propone moldear a los sujetos, es una forja de individualidades que, a su vez, se articulan de un modo diverso con la compleja red de identidades y pertenencias con las que dialogan los diferentes jóvenes, y que terminan de forjar estas identidades. Las sociedades fabrican los individuos (Araujo, Martuccelli 2010), y corresponde preguntarse cómo juega la propuesta escolar en este proceso de fabricación.

Desde mediados del siglo pasado, los autores que han tratado de hacernos inteligible el mundo en que vivimos, al intentar conceptualizar los cambios que lo atraviesan y explicar muchos de los fenómenos emergentes que no caben en ninguna de las categorías que proporcionadas por la sociología científica, están planteando la profundización de los procesos de individualización. Beck, (2000) en el texto "La democracia y sus enemigos", nos plantea que la sociedad industrial como sistema provoca la descomposición de la misma como entramado de experiencias. De acuerdo a Beck "Las personas quedan huérfanas de las seguridades y formas de vida institucionales estándar" y "las instituciones se convierten en jinetes sin caballos" (pag 15 y 16). Alain Ehrenberg, en el 2000, escribe sobre el impacto que en los sujetos generan los procesos de individualización, y con ello la angustia que produce "ser uno mismo".

Castell (2004) desarrolla el concepto de individualización, que diferencia del de individuación. Con el primero, da cuenta de la ampliación del margen de autonomía de los individuos con respecto a los mandatos de las instituciones, y el segundo señala la situación de los sectores más bajos de la jerarquía social frente a esos mismos procesos. Podríamos ampliar mucho más las referencias a autores que se han detenido en dar cuenta de un proceso en el que se desdibujan las instituciones como marcos regulatorios de la vida individual, y son los individuos los que emergen como gestores de su destino.

Foucault (2007) ya había planteado previamente la relación entre la constitución de las subjetividades y los regímenes de racionalidad que definen el gobierno de los individuos. No hay, para este autor, sujetos esenciales y universales, sino históricos y situados; de lo que se deduce que cada sociedad, en cada momento histórico, conforma sujetos diferentes que permiten la concreción de su gobierno. De modo que, de lo que se trata, es de investigar el conjunto de prácticas históricas a través de las cuales se constituyen los sujetos. Así como Gramsci pensó que la dominación se construye en la confluencia de las prácticas de estricta dominación a través de la fuerza y la hegemonía cultural que actúa sobre la conformación de las ideologías, Foucault piensa a la conformación de las subjetividades como la concreción de las técnicas del sí mismo, que constituyen operaciones sobre el cuerpo, la mente y las conductas, que permiten producir determinados sujetos y no otros, (Jodar y Gomez 2007).

Nosotros sostendremos desde este apartado que cada propuesta pedagógica contiene un prototipo lo de "fabricación de individuos"

que, más allá de la discusión sobre su efectividad, participa de modo significativo en el entramado societal que conforman las subjetividades.

6.1. Los sujetos de la modernidad

La escuela moderna instituyó el examen o la prueba como un mecanismo de comprobación de los méritos individuales, sobre la base de los cuales se certifican los saberes que requieren las titulaciones, que luego serán consideradas a la hora de legitimar la distribución de los individuos en los distintos posicionamientos sociales.

Durante un largo periodo, la comprobación del mérito estuvo relacionada a los exámenes y, a partir de ellos, a la extensión de las trayectorias educativas que estuvieron y están asociadas al origen sociocultural de los alumnos.

Al mismo tiempo, la sociedad ofrecía una serie de destinos diferenciados jerárquicamente para aquellos que habían completado los sucesivos niveles de escolarización. Por lo tanto, la articulación del individuo y la sociedad estaba mediada por estas posiciones que marcaban y definían el conjunto de sus posicionamientos, roles y pertenencias que delimitaban un modo de vida que era propio de su lugar en la sociedad.

Desde los años 90 en adelante, los mecanismos para la regulación de los sistemas educativos agregaron, a los habituales controles burocráticos, una fiscalización de los logros a partir de la creación de instituciones de evaluación dedicadas a medir los

aprendizajes de los alumnos. Este cambio estuvo asociado a una valoración de la calidad educativa que se cuantifica a partir de las pruebas.

La prueba se constituyó, de allí en más, en un instrumento central para la definición de posicionamientos, tanto de las instituciones como de los alumnos. De lo que estamos hablando ahora es de sistemas educativos que han transformado a las trayectorias de los alumnos en una carrera de pruebas constante, a través de las cuales los jóvenes ponen en juego, permanentemente, el camino futuro a seguir.

De este modo, las sociedades contrarrestan la apertura de sus sistemas educativos y la consiguiente ampliación de los sectores sociales que concurren a los niveles más altos de los mismos, por medio de (I) un nuevo ordenamiento que le proporcionan las pruebas. En un trabajo reciente, el sociólogo Danilo Martuccelli, ha planteado que el fenómeno de la individualización transforma a la prueba en el elemento estructural que articula a los individuos al todo social. Según esta perspectiva, el individuo se forja enfrentando un conjunto común de pruebas en la sociedad, "y es enfrentando pruebas estructurales comunes como se fabrican actores sociales singulares" (Martuccelli, 2015). Partiendo de esta postura, lo que define las estructuras, es aquello que presenta problemas o que es problematizado por los individuos mismos.

Por supuesto, Martuccelli habla del conjunto de la sociedad y no del caso específico de los exámenes que jalonan las trayectorias escolares. Sin embargo, creemos que es legítimo hacer esta transposición, porque los itinerarios educativos suelen desempeñar un papel importante en el destino social de los individuos.

Si bien el fenómeno de la individualización atraviesa todas nuestras sociedades, como consecuencia de la ruptura de la red institucional de las sociedades industriales —red que articuló el modo de vida incluso en sociedades que experimentaron una débil industrialización—, no todas las culturas han optado por una reorganización y disciplinamiento social a partir de la estructuración de las vidas individuales por medio de su participación en un sistema de pruebas.

Este modelo mantiene la propuesta escolar moderna y, con ella, su concepción enciclopedista, donde el aprendizaje se juega a partir de la incorporación de contenidos disciplinares, exige el esfuerzo de la incorporación simultánea de diferentes contenidos, la memorización, la capacidad de clasificación, la adaptación a protocolos previamente diseñados, y la adopción de las versiones legitimadas que dan respuesta a las incógnitas teóricas, históricas y sociales. Se trata, por sobre todo, de un modelo que refuerza una disciplina social y una aceptación de los posicionamientos desiguales a partir de la aceptación de los resultados de las pruebas.

En la medida en que exige la dedicación de todos los esfuerzos individuales para el sorteo de las pruebas y de todos los esfuerzos escolares para procurar buenos resultados en los alumnos, conforma sujetos e instituciones adaptadas a la exigencia dada, y con escasa capacidad de generar pensamiento y estrategias alternativas, al tiempo que tienden a secundarizar el desarrollo de la creatividad.

La escuela tradicional supone un mundo previsible al cual se puede conocer acabadamente a través del saber que producen las diferentes disciplinas científicas. La realidad está organizada

y clasificada en sus correspondientes casilleros que, a su vez, pueden ordenarse jerárquicamente; esta tiene un orden en el que el individuo debe incorporarse a partir del conocimiento de sus reglas y el respeto del orden establecido. Los talentos excepcionales o los esfuerzos capaces de romper con las limitaciones de su condición de origen permiten desplazamientos y avances, del mismo modo que las transgresiones y rebeldías ponen en peligro las posiciones y habilitan la caída. No hay nada que interrogar, solo aprender adecuadamente la regla y apegarse a ella.

La escuela somete cuerpos y mentes a una única versión del orden existente, desaprueba las pretensiones del pensamiento divergente y/o alternativo, y la imaginación creativa, reconoce solo una forma de racionalidad, y la lógica inductiva y deductiva. Por su parte, la imaginación está reservada para la creación artística. El resto, desde los hombres comunes a los científicos, debe conocer la regla y el método, porque la humanidad avanza armónicamente a partir de esta aplicación. El modelo basado en la disciplina de las pruebas mantiene esta matriz de socialización, y lleva al extremo la articulación entre adaptación y éxito escolar.

6. 2. Los sujetos de la tutela.

Desde los años 70, las escuelas han incorporado una serie de agentes que tienen como función apuntalar las trayectorias escolares de los alumnos para lograr la conclusión exitosa del nivel. Esta estrategia ha sido más frecuente en el nivel medio de educación, que es el que más altas tasas de abandono escolar ha registrado y registra.

Los gabinetes psicopedagógicos fueron incorporados en esta época, y se proponían tratar las problemáticas psicológicas que, supuestamente, obstaculizaban la trayectoria de los alumnos. Con este mismo propósito, se ha ido cambiando la función del celador o preceptor, que ha ido variando a favor de un actor destinado a escuchar a los alumnos y proporcionarles contención. Estos dos soportes se constituyen sobre el supuesto de que las dificultades provienen de problemas psicológicos y afectivos de los alumnos (D Niedzwiecki ,2010).

Más recientemente, se ha agregado otro tipo de soportes, que tienen la función de guiar la trayectoria de los alumnos haciendo un seguimiento de sus notas y agendas de estudio, con el propósito de ordenar su trabajo y mejorar su rendimiento. Estos acompañamientos se complementan con clases de apoyo destinadas a reponer aquellos faltantes de contenidos y comprensión por parte del alumno.

Esta organización ha estado muy presente en las propuestas de la región que están expandiendo la escolarización del nivel medio e incluyendo a sectores cuyos recursos culturales están muy lejos de las exigencias de la propuesta pedagógica de la escuela. De aquí que, en general, se haya aplicado en aquellas instituciones destinadas a atender a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Se trata de un modelo "tutelar" que constituye subjetividades tendientes a sujetarse al cuidado de otros o a percibirse como necesitadas de la asistencia y cuidado de un otro. Los asistidos y tutelados, como los denominó Duschatzky (2000), se perciben a

sí mismos como débiles, necesitados, disminuidos en relación a aquellos que pueden por sí mismos.

Este modelo se articula funcionalmente con el desarrollo de políticas sociales de asistencia a aquellos que quedan fuera del mercado de trabajo y del conjunto de recursos materiales y simbólicos que provienen de la condición salarial. Los hijos de estos grupos sociales se insertan en un modelo escolar que reproduce y refuerza su condición social. Los sujetos de la tutela encuentran en su identidad de asistidos una condición, menos de emancipación que de un modo de sobrevivencia atada al cuidado de otro.

No es necesario ahondar mucho para relacionar esta red de tutelas que atraviesa toda la vida de una población, privada desde más de una generación, de la inserción laboral genuina y los modos en que esta es incorporada a la vida política, a través de tutores partidarios. Como veremos más adelante en este mismo texto, las escuelas que se autoconsideran como escuelas de élite también hacen un seguimiento muy cercano de las trayectorias de sus alumnos, para asegurarse de que logren pasar con éxito exámenes cuya aprobación los distingue del resto y los convalida en posiciones de privilegio.

Los modelos tutelares mantienen estos mismos principios, pero agregan al elenco escolar la figura del tutor que acompaña las trayectorias para asegurar o bien el éxito del alumno o, simplemente, su conservación dentro del trayecto escolar. En las investigaciones empíricas que se han realizado en el marco del área de educación de la FLACSO, estas tutelas se han encontrado en las instituciones que atienden a niños y jóvenes pertenecientes a los dos extremos de la escala social.

En el caso de las escuelas destinadas a educar a aquellos que ocupan las posiciones más altas, la tutela acompaña a una trayectoria de excelencia y apoya a quienes deben prepararse para ocupar los puestos que están destinados a sostener el orden jerárquico de la sociedad. En el extremo inferior de la escala social, la tutela tiene como función, junto con las clases de apoyo, mantener dentro del trayecto escolar a aquellos que por su origen sociocultural están menos dotados, y no poseen los recursos necesarios para atravesar por sí solos los requerimientos de la escolarización.

Esto resulta interesante porque el mismo dispositivo tutelar actúa de diferente modo, de acuerdo a la población en la que se aplique. En el primer caso, aporta a la constitución de un sujeto capaz de ascender a la jerarquía de las élites, en una combinación entre el esfuerzo personal y la guía de un mayor, que optimiza sus posibilidades; mientras que, en el segundo caso, la tutela refuerza la conformación de un sujeto vulnerable, incapaz de sostenerse por sí mismo, susceptible siempre de la tutela y ayuda externa. Un ganador y un necesitado, los dos extremos son productos del dispositivo tutelar.

6.3. Los sujetos de la globalización

Este nuevo modelo epistemológico asume la complejidad, el movimiento y la indiferenciación del mundo, en contraposición con el conocimiento que distribuye la escuela, donde esa realidad compleja está celosamente ordenada, clasificada, jerarquizada y congelada.

La modernidad entronó la idea de progreso ilimitado de la humanidad, donde, desde el presente, se construían las bases para un futuro promisorio, la previsibilidad de la vida llevaba a transitar caminos prefigurados y las trayectorias sociales eran lineales y pautadas. Hoy en día, estamos en un escenario bastante alejado a aquel vigente hasta hace no más de tres o cuatro décadas.

Hoy, la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas e inamovibles, sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y del "progreso indefinido" se ha transformado en el mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad (Aguerrondo, Tiramonti, Nobile y Tobeña 2016).

La sociedad, que ya ha comenzado a emerger como consecuencia de la constitución de una sociedad globalizada y que va adquiriendo diferentes características a partir del incesante cambio de las tecnologías y de los fenómenos que genera la propia globalización, no solo porta el rasgo de la imprevisibilidad y la incertidumbre, sino que exige un individuo capaz de interrogarla, reflexionar sobre ella y participar de los cambios no únicamente acoplándose a ellos, sino también como generador y orientador de los mismos. Esta sociedad requiere, de cada uno de los individuos, la capacidad de comprender, imaginar y generar el cambio.

Las transformaciones de la matriz de aprendizaje como las que atienden las subjetividades juveniles de las que dimos cuenta previamente parecieran estar más cerca de la conformación de

sujetos capaces de interactuar en la sociedad que está emergiendo.

Por otra parte, no es necesario esgrimir muchos argumentos para identificar a este último modelo como uno más cercano a una configuración cultural como la nuestra, permeada por las aspiraciones individuales, y renuente a la aceptación de pruebas excluyentes.

7. El papel de las tecnologías

Las diferentes propuestas pedagógicas que se han presentado en este texto podrían acompañar su implementación con el uso de las actuales tecnologías de producción y transmisión del conocimiento. Sin embargo, la investigación muestra que existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y la tecnología que se emplea. Para decirlo de otro modo, cada modelo supone una determinada tecnología y esta, a su vez, condiciona un modo de vincularse con el conocimiento.

Podría decirse que las propuestas pedagógicas son construcciones realizadas a la luz de las tecnologías imperantes en el momento histórico en el cual se concibieron: es la existencia del libro la que permitió el desarrollo de los sistemas educativos modernos, y este dispositivo, junto con la tiza y el pizarrón, permitió el diseño de una escena áulica donde el docente transmite un contenido frente a un grupo de alumnos, utilizando el pizarrón para subrayar un tema, un nombre, graficar un objeto, hacer una sinopsis, etc. El saber transmitido de este modo podrá ser reto-

mado y estudiado hasta ser memorizado con la utilización del libro.

Sin aquel, la escena sería otra y, en muchos casos, lo es cuando este no está disponible. El dictado de un texto para que los alumnos copien y luego sea estudiado es una escena frecuente en las escuelas donde los alumnos no disponen de libros. No hay libros, pero la escena áulica los supone y, por eso, se copia o se reparten fotocopias. La pregunta es si esa organización hubiera sido posible si no existieran los libros y aquello que fue escrito estuviera atesorado en papiros escritos a mano. La escena, en ese caso, probablemente sería un maestro con discípulos que retienen memorísticamente aquello que fue escrito, pero que no está a su alcance.

Al libro, a la tiza, al pizarrón, al docente que explica un tema frente a la clase, deberíamos agregarles la concepción newtoniana del conocimiento y la referencia cultural iluminista, que constituyen una trama no escindible que sostiene al modelo educativo tradicional. Los exámenes y las clasificaciones de instituciones y personas según sus resultados son una tecnología de regulación destinada a la legitimación de las diferencias, en una sociedad que se propone mantener la ficción de la igualdad de oportunidades, a través de la competencia entre individuos con recursos muy diferentes para sostenerse en una carrera cuyas exigencias pesan desigualmente en aquellos que participan de ella.

Del mismo modo, la existencia de internet posibilita el desarrollo de las propuestas de cambio epistemológico que mencionamos previamente. Un alumno autónomo capaz de investigar y llevar adelante un proyecto individual y/o colectivo en el espacio es-

colar es posible gracias a la disponibilidad de información a la que Internet le da el acceso. Existe una complementariedad entre el modelo y las actuales tecnologías de producción y transmisión de la información; aunque, sin ellas, también sería posible, esto exigiría la disponibilidad de bibliotecas, hemerotecas, acceso a las estadísticas, etc., lo cual es prácticamente imposible de concretar en cada institución escolar, ya que, además, la resolución de cada problema y el desarrollo de cada proyecto demandaría muchísimo tiempo.

Reflexión final

Limito la reflexión final a subrayar dos ideas que, a mi criterio, constituyen una guía para el análisis de las reformas. La primera de ellas (también presente en el capítulo de Ziegler de esta misma compilación) es "forma y contenido son inescindibles". La escuela moderna es una unidad cuyas piezas están encastradas de modo tal que cada una de ellas se encuentra diseñada considerando la totalidad de las funciones de la institución. El núcleo de esta unidad está constituido por un tipo determinado de conocimiento y de relación de los diferentes agentes con el mismo. La concepción del conocimiento, los modos de vincularse, los roles de los diferentes agentes, los sistemas de promoción, la organización del poder y las jerarquías, los criterios de selección y, finalmente, la cultura que se construye a través de dicho núcleo, hacen de la escuela media moderna una institución cuyas partes no pueden ser cambiadas con independencia de las demás. Cuando esto ocurre, se requieren nuevos sostenes, remaches y soportes para que lo que no encaja pueda ser sostenido.

La segunda reflexión es que las propuestas pedagógicas suponen y proponen la fabricación, en términos de Martuchelli, de determinados sujetos; y, a la vez, que las decisiones que se toman en el campo educativo tendrán un impacto poderoso sobre los destinos de los individuos y los colectivos de los que forman parte. Lo que hemos presentado aquí es solo una mirada inicial sobre este tema, que requiere más investigación y reflexión para un análisis más acabado de las experiencias educativas de nivel medio.

Bibliografía

- /// Araujo, Martuccelli(2010) La individualización y el trabajo de los individuos. *En Revista Educación e Investigación*. San Pablo. V 36.
- /// Aguerro, I. (1985), *Alcances y límites del Proyecto 13*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.
- /// Aguerro, I, Tiramonti, G, Nobile, M y Tobeña, V (2016) *El futuro ya llegó, pero no a las escuelas Argentinas ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. Bs AS
- /// Beck, Ulrich (2000) *La democracia y sus enemigos*. Textos escogidos. Ed Paidós. Barcelona.
- /// Braslavsky, C. (1996), "Acerca de la reconvención del sistema educativo Argentino 1984-95", en *Propuesta Educativa* N° 14, Buenos Aires, FLACSO.
- /// Braslavsky, C. (1993), "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis/Norma.
- /// Castell, R (2004) *La inseguridad social ¿ Qué es estar protegido?* Ed Manantial Buenos Aires.
- /// Chevillard, I. (2005), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique. Duschatzky, S (comp) (2010) *Tutelados y Asistidos, programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. ed: Paidós. Buenos Aires.
- /// Duschatzky, S (comp) (2010) *Tutelados y Asistidos, programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. ed: Paidós. Buenos Aires.

- /// Ehrenberg, A (2000) -*La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad* , Nueva Visión,
- /// Foucault, Michel (2007)*Nacimiento de la Biopolítica*. FCE. Bs As.
- /// Giovine, R. y Martignoni, L. (2011), *La escuela bajo el mandato de la obligatoriedad*, Cad. Cedes, Campinas, Vol. 31 n. 84, pp.175-194.
- /// Hillert, F.; Bravin, C. y Krichesky, M. (2002), *La experiencia extraclase en el Proyecto 13 y en el EGB. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*, Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- /// Jodar, F y Gomez, L (2007) *Educación Posdisciplinaria, Formación de nuevas subjetividades y Gobernabilidad neoliberal*. En *Rev Mexicana de investigación educativa* V 12. México
- /// Juarros, F. y Capellacci, I. (2009), "El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino", en *Revista Espacios de crítica y producción* N° 40, Buenos Aires, FFyL/UBA.
- /// Martuccelli, D (2015) *La singularización en Sociedades Contemporáneas: claves para su comprensión*. Entrevista (Nobile, Ferrada) en *Rev Propuesta Educativa*. Nro 43. Flacso. Bs As.
- /// Niedzwicki, D (2010) *Preceptores de la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*. Tesis de Maestría. Flacso.
- /// Llinás, P. (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario/Buenos Aires, Homo Sapiens/FLACSO Argentina.

- /// Tedesco, J. C. (1970), *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Panedille.
- /// Tedesco, J. C.; Braslavsky, C.; Carciofi, R. (1983), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- /// Terigi, F. (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina", en *Propuesta Educativa N° 28*, Buenos Aires, FLACSO.
- /// Tiramonti, G. (2011), "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región. Los casos de Brasil, Argentina y Chile", en *Revista Educação & Sociedade N°11*, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade/Unicamp.

El radicalismo alfonsinista y el Ciclo Básico General (CBG)

Una iniciativa político-educativa experimental para la reforma integral de la escuela secundaria en tiempos hiperinflacionarios y de aceleración de la crisis social.

Hernán Mariano Amar¹⁶

Resumen

El capítulo construye algunas de las coordenadas históricas generales (políticas, económicas, sociales y culturales) y particulares (relativas al campo educativo), que generaron las condiciones de producción del Ciclo Básico General (CBG), como una iniciativa experimental de política educativa estado-nacional enmarcada en una reforma integral de la escuela secundaria durante la re-

16 Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (cohorta 2014-2016, FLACSO Argentina). Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Especialista en Políticas Educativas (FLACSO Argentina). Profesor en/de Ciencias Sociales (ISPSA). Licenciado en Ciencias de la Comunicación (U.B.A). Docente-Investigador del Departamento de Ciencias Sociales (Política y Gestión de las Instituciones Educativas, Carreras de Historia y Geografía) y Coordinador de Proyectos de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

cuperación democrática; precisamente, en los últimos dos años del gobierno del doctor Raúl Ricardo Alfonsín, en un contexto hiperinflacionario y de aceleración de la crisis social.

Sitúa, además, la emergencia del CBG como una política educativa nacional dirigida por una estrategia tendiente a abordar algunas problemáticas socioeducativas heredadas o reforzadas en el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), oportunamente percibidas y analizadas por ciertos agentes y/o agencias del campo educativo local con el advenimiento y el curso de la democracia recuperada: el autoritarismo pedagógico, la deserción escolar, las desigualdades educativas entre regiones y/o grupos o clases sociales, la desarticulación de la estructura por niveles del sistema de enseñanza, y la persistencia de la escasa pertinencia de la escuela secundaria para la inserción de los estudiantes (fundamentalmente, de los sectores populares) en los campos político, laboral y/o universitario.

Ubica también al CBG como una política pública local, estructurada por ciertos principios y conceptos de la agenda educativa diseñada por algunos organismos internacionales y regionales especializados en la década del 80, tales como la UNESCO, la OEA y la OEI. Nos referimos a las ideas sobre la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades escolares.

1. La recuperación democrática y la herencia procesista

El 10 de diciembre de 1983, el doctor Raúl Ricardo Alfonsín asumió el gobierno nacional, luego de una atroz dictadura cívico-militar que, mediante la aplicación sistemática del Terror de Estado, implementó un proyecto político neoliberal fundado en el endeudamiento externo, la valorización financiera y la fuga de capitales (Basualdo, 2006). Este se oponía al modelo de industrialización por sustitución de importaciones, consolidado estado-nacionalmente por el primer peronismo y, luego, por las variantes desarrollistas (concentradoras o distributivas) hasta los primeros años de la década de 1970 (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1988).¹⁷

El nuevo orden social, instaurado por el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), no sólo promovió políticas beneficiarias de las posiciones de mercado del nuevo bloque social hegemónico (fundamentalmente, de los Grupos

17 El desarrollo industrial por sustitución de importaciones se aceleró entre 1935 y 1945, como resultado de políticas de promoción industrial, creciendo al 8% anual y duplicando el empleo industrial. En ese período, el Producto Bruto Industrial superó por primera vez al agropecuario, aunque con el predominio de las manufacturas de origen primario. A partir de mediados de la década de 1940, la metalmecánica terminó por adquirir mayor peso relativo respecto a los otros sectores productivos (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1988).

Económicos locales aliados al capital financiero transnacional),¹⁸ tales como: la apertura indiscriminada de importaciones, la desindustrialización,¹⁹ la caída del salario real, la distribución regresiva del ingreso, el aumento del desempleo, la desarticulación sindical y el incremento sustancial de la deuda pública externa mediante la estatización de las obligaciones del sector privado (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1988; Basualdo, 2006; Sidicaro, 2010); sino que impulsó, también, políticas estatales de intervención y censura culturales, de manera de obstruir la producción, circulación y recepción de discursos y prácticas críticas en los campos académicos e intelectuales locales (Suasnábar, 2009 y 2013; Buchbinder, 2010; Puiggrós, 2013).

18 “De esta manera, la categoría de los grupos económicos esclarece el salto cualitativo que registró la oligarquía diversificada a partir de la última dictadura militar y que se prolonga hasta nuestros días bajo otras formas. No sólo fue la conducción de los grandes terratenientes –y a través de ellos del bloque rural- como en la sustitución de importaciones, sino que se amplió y se recreó, para lo cual absorbió capitales –basados principalmente en la producción industrial- que provenían de otras fracciones del capital que adoptaron la nueva forma de apropiación de excedente. La oligarquía diversificada condujo, entonces, el conjunto de las fracciones internas del capital que, junto al capital financiero transnacional, se establecieron como el nuevo bloque de poder en la Argentina” (Basualdo, 2006: 163).

19 El proceso de desindustrialización afectó, fundamentalmente, a gran parte de la burguesía industrial nacional y los trabajadores metalmecánicos, electrónicos, textiles y de calzados, entre otros (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1988).

Los militares procesistas consideraban que había un "virus de la "subversión" que se "incubaba" en las instituciones educativas y, luego, se diseminaba en otros espacios sociales, como las fábricas y empresas (Novaro, 2010). Por este motivo, para Azpiazu, Basualdo y Khavisse (1988), la política de Terror estatal del Proceso, se dirigió fundamentalmente contra los grupos y clases sociales que legitimaban el modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Según Novaro (2010), la mayoría de los desaparecidos eran trabajadores, estudiantes y docentes.

En 1977, el Operativo Claridad desvinculó del sistema de enseñanza nacional a más de ocho mil docentes de educación primaria, secundaria y universitaria (Novaro, 2010). En lo concerniente al campo universitario, Doval (2001) sostiene que la última dictadura cívico-militar intensificó la evangelización propulsada por el nacionalismo conservador católico, instalado en las Universidades Nacionales con la "Misión Ivanissevich", a partir de 1974. Para Kaufmann (2001), por su parte, la cesantía de docentes universitarios, los exilios de intelectuales, científicos y especialistas,²⁰ la supresión de carreras y el cierre de algunas casas de altos estudios terminaron de cercenar la producción de conocimiento académico.

20 Para profundizar sobre la producción de los intelectuales argentinos dedicados a la educación en los exilios durante la última dictadura cívico-militar, se recomienda la lectura de la investigación de Suasnábar (2009 y 2013).

La herencia política, económica, social y cultural neoliberal procesista condicionó la presidencia de Alfonsín durante la recuperación democrática. Específicamente, en materia educativa, el gobierno nacional radical se encontró con los efectos sociales y regionales disgregadores de las políticas públicas autoritarias, a saber: la descentralización de la educación primaria (Paviglianiti, 1988; Puiggrós, 2013; Gallo, 2014), sin la consecuente transferencia de recursos económicos hacia las jurisdicciones para asegurar su funcionamiento regular (Puiggrós, 2013); la persistencia de lo que Tedesco (1983) denominó como autoritarismo pedagógico en la producción y la reproducción de los discursos y prácticas escolares; la existencia de exámenes de ingreso para acceder y distribuir a los estudiantes en las instituciones educativas de nivel secundario (Braslavsky, 1989); la extensión de cupos y el restablecimiento de aranceles en la educación superior universitaria (Buchbinder, 2010; Puiggrós, 2013); la emergencia y consolidación de circuitos diferenciados, en un sistema educativo nacional cada vez más segmentado, diversificado y desarticulado, que reproducía las desigualdades de origen social (Braslavsky, 1989; Paviglianiti, 1988); la intervención sobre los derechos laborales y la carrera de los docentes (Southwell, 2015); y el desmantelamiento de la producción académica en las universidades y centros de investigación (Suasnábar, 2009 y 2013).

La neutralización de los efectos regresivos de la política educativa del Proceso sobre la estructura social requería el diseño de nuevas orientaciones democráticas por parte del gobierno nacional alfonsinista. No sólo se necesitaba la reconstrucción de las lógicas de funcionamiento institucional del campo educativo argentino, sino también la desmilitarización de sus discursos y

prácticas sociales. Y, al mismo tiempo, se requería la recuperación y renovación de su contribución a la movilidad social de los sectores postergados:

Podemos afirmar que el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia. Democracia ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos -y reiterados- enunciados de Alfonsín fue: "con la democracia se come, se cura y se educa". Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.) alrededor del significante democracia. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau, 1993: 77 y ss.) (Southwell, 2007: 312).

Pero el alfonsinismo no contaba, después de décadas de alternancia entre gobiernos civiles tutelados y dictatoriales, con un vasto grupo de dirigentes, funcionarios y especialistas con saberes y experiencias acumulados sistemáticamente (y de probados alcances) para operar sobre el funcionamiento y la administración de las esferas económicas y simbólicas del Estado, y en el gobierno de la educación en particular, tal como sostiene

Tiramonti.²¹ Por este motivo, para la investigadora argentina, el gobierno nacional radical presentó inconvenientes, sobre todo en los primeros años de su gestión, para comprender la persistencia de los discursos y las prácticas reproductoras del orden social autoritario por parte de algunos directivos, maestros y profesores; o los modos de actuación y vinculación de y con los gremios docentes. En parte esto explica, según la especialista, el predominio de una respuesta estado-nacional signada por un excesivo retoricismo político-educativo (fundamentalmente, durante la gestión ministerial de Carlos Alconada Aramburu),²² que, muchas veces, se circunscribió al restablecimiento de derechos, políticas y normativas obturados por las experiencias dictatoriales: un avance significativo, en términos históricos, pero que evidenciaba un cierto estado de confusión sobre la construcción y el abordaje de una nueva agenda educativa, lo que terminó por impedir la consolidación de un discurso oficial democrático, modernizador y laico sobre la educación institucionalizada, y la implementación temprana de reformas educativas integrales del sistema de ense-

21 Entrevista a Guillermina Tiramonti, 31 de marzo de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

22 Primer ministro de Educación y Justicia del gobierno nacional radical alfonsinista. Presentaba como antecedente, entre otros, la participación como ministro de Gobierno del presidente Arturo Illia (1963-1966). Lo sucedió en el cargo Julio Rajneri, quien contó primero con Francisco Delich como Secretario de Educación, y luego con Adolfo Stubrin a partir de 1987.

ñanza local, que aseguraran una democratización significativa.²³ Prueba de ello, a decir de Díaz (2009), fue el diseño tardío de transformaciones educativas sistémicas que recién se plasmaron en los últimos años de gestión del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, sobre todo a partir de la asunción de Adolfo Stubrin como Secretario de Educación en 1987.²⁴

Se puede decir entonces que, según Díaz (2009), la política educativa del alfonsinismo presentó dos etapas: una que se extendió desde 1983 hasta 1986, y otra que se inauguró en 1987 y culminó en 1989, y que puso énfasis en los cambios sobre la escuela secundaria. La primera fase adoptó un tono de política educativa en clave de reparación y restitución de derechos y reconocimientos desmontados en y sobre el campo educativo argentino durante décadas de gobiernos dictatoriales. A decir de Díaz (2009), esto

23 Entrevista a Guillermina Tiramonti, 31 de marzo de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

24 Díaz (2009) sostiene que la política educativa del alfonsinismo comenzó a diseñarse a partir de 1981. Según la autora, el Centro de Participación Política (CPP), institución creada por el Movimiento de Renovación y Cambio de la Unión Cívica Radical (UCR), construyó un Taller de Educación coordinado por Adolfo Stubrin a partir de noviembre de 1982. En ese espacio, se efectuaron diagnósticos sobre cada nivel de enseñanza y se formularon propuestas educativas. En este sentido, se puede aseverar que Stubrin fue uno de los dirigentes radicales asignados tempranamente por el alfonsinismo (y con mayor protagonismo) para abordar la cuestión educativa durante la década de 1980.

incluyó la eliminación de los exámenes de ingreso, la recuperación de la participación estudiantil, el reingreso de los profesores expulsados y la implementación de un nuevo régimen de evaluación y convivencia en el nivel medio; en palabras de Buchbinder (2010), el restablecimiento del cogobierno y los concursos públicos, la reincorporación de docentes cesanteados y/o exilados, la eliminación de los exámenes de ingreso, cupos y aranceles, y el incremento de la matrícula en las Universidades Nacionales. En la segunda etapa, en cambio, el tono de la política educativa se inclinó por el diseño de propuestas y reformas educativas integrales y sistémicas de las problemáticas socioeducativas, sobre todo las relativas a la escuela secundaria:

El año 1987 fue un momento de inflexión, no sólo a nivel político y económico (...) sino también educativo. Durante ese año, se concretaron las asambleas regionales y provinciales del Congreso Pedagógico, se volvió a conformar el Consejo Federal de Educación (luego de los desacuerdos entre el partido oficial y el justicialismo) y se creó el Instituto de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) —donde se desarrollaron cursos para el apoyo de proyectos de innovación (Tiramonti y Nosigilia, 1991; Secretaría de Educación de la Nación, 1989); coincidiendo con la llegada a la Secretaría de Educación de Adolfo Stubrin.

En el año 1988, ocupa el Ministerio de Educación y Justicia el catedrático universitario e investigador Jorge Sábato, quien continuó con el acompañamiento de Stubrin en la Secretaría de Educación. (...) En este contexto, las principales líneas de trabajo fueron: a) el Perfeccionamiento y Actualización Profesional

Docente; b) la Regionalización y Calidad de la Educación; c) la Planificación y Gestión de Gobierno; d) la Tecnología Educativa. (...)

Se inició el Programa "Transformación de la Educación Media", y se desarrolló en todos los establecimientos de nivel secundario del país el "Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial diurno". (...) También, como proyecto piloto en algunas escuelas secundarias de varias provincias argentinas se desarrolló el "Proyecto Ciclo Básico General" (Díaz, 2009: 70 y 71).

De todos modos, y más allá de sus diferencias en términos de alcances y límites, las dos etapas y tonos de la política educativa alfonsinista presentaron invariantes que atravesaron todo el sistema nacional y sus niveles de enseñanza: una orientación progresista tendiente a neutralizar los efectos educativos sobre las jerarquías y desigualdades sociales reforzadas por las experiencias políticas autoritarias, amplificadas fundamentalmente por el Proceso.

Según Puiggrós:

Casi como un reflejo de las administraciones de Yrigoyen e Illia, la política educativa del gobierno de Raúl Alfonsín desplegó el progresismo sobre las fuerzas retrógradas y las intenciones modernizantes y participativas sobre el autoritarismo. Impulsado por la ola democrática que recorría la sociedad, fue el gobierno radical quien terminó con el control policial a estudiantes y docentes, con los currícula dictatoriales y con las restricciones al ingreso a la enseñanza media y a las universidades. También levantó el de-

creto De la Torre, el mismo que reaparecía cada tanto desde la década del 30 para prohibir la existencia de centros de estudiantes en los colegios secundarios. El gobierno radical respetó el derecho de huelga de los docentes, restableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros y la libertad de cátedra, y reinstaló el sistema de concursos (Puiggrós, 2013: 180).

En palabras de Tiramonti:

El programa educativo del alfonsinismo se montó en un doble presupuesto. Por un lado, recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado y extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios. Por otro lado, tuvo el propósito de modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas. Se trataba, entonces, de generar un vínculo entre educación y democracia a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter el sistema a las exigencias del autoritarismo (Tiramonti, 2007: 4-5).

El sistema educativo nacional fue llamado, entonces, a cumplir una función central para contribuir a la construcción de una sociedad democrática y con igualdad social. Fundamentalmente (pero no excluyentemente) la escuela secundaria: un nivel educativo que, históricamente, presentó severas restricciones, y que

conservaba bajas tasas de cobertura y finalización de estudios en la década de 1980 (Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, Secretaría de Educación la Nación, De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa, 1989). Se consideraba imperativo el diseño de una nueva escuela secundaria abierta y participativa para el ejercicio de la ciudadanía democrática, capaz de generar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los sectores sociales (y no sólo de los de mayor capital económico, cultural y social), de manera de asegurarles mejores posibilidades en el campo de la producción y/o la continuidad de los estudios superiores.

2. La recuperación democrática y la escuela secundaria: algunos debates y políticas educativas locales en torno a la formación de ciudadanos democráticos y la promoción de los sectores populares.

La reconstrucción de la producción académica en el campo educativo argentino, con su renovada agenda, orientó parte de los debates político-pedagógicos hacia la construcción de un nuevo sistema educativo nacional capaz de contrarrestar los efectos del autoritarismo procesista y, al mismo tiempo garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los sectores populares a nuevos niveles escolares y posiciones sociales (Tiramonti, 2007). En este sentido, los trabajos de Tedesco (1985, 1986, 1987a y 1987b), Braslavsky (1989) y Paviglianiti (1988) abordaron cuestiones re-

lativas a la democratización escolar para contribuir a la generación de una sociedad democrática tendiente a la igualdad social, dado que los sistemas educativos nacionales habían reforzado los mecanismos de reproducción de las desigualdades de origen social durante los gobiernos autoritarios. Para torcer la vara en otro sentido, estos intelectuales argentinos proponían la reformulación del modelo pedagógico escolar tradicional (reproductor de una cultura dominante que terminaba por excluir a los sectores de menores recursos materiales y simbólicos) y/o el diseño de una oferta educativa homogénea (no segmentada por grupos y clases sociales), para lograr la inserción política, educativa y laboral plena de los sectores postergados.

Algunas de estas ideas y propuestas político-pedagógicas fueron apropiadas y recontextualizadas por el gobierno nacional radical alfonsinista. Por caso, la investigación de Braslavsky (1989) se constituyó en signo de época de las preocupaciones intelectuales emergentes en el campo educativo local sobre los efectos regresivos y reproductores del sistema educativo argentino (principalmente de la escuela secundaria) sobre la estructura social, pero también de las inquietudes primeras de los funcionarios del Ministerio de Educación y Justicia argentino durante la gestión de Alconada Aramburu, que luego incorporaron las recomendaciones de la investigadora argentina en el programa educativo de restitución de derechos sobre el nivel medio, lo cual constituye un interesante caso de interfaz entre la producción de conocimiento académico y especializado sobre educación, y sus traducciones en y hacia las políticas educativas estado-nacionales (Amar, 2016).

Desde la Coordinación del Área de Educación y Sociedad de la FLACSO Argentina, Braslavsky (1989) sostenía que el sistema educativo local heredado del Proceso se encontraba segmentado y desarticulado: la emergencia de circuitos educativos diferenciados en un mismo nivel escolar impedía, por un lado, el pasaje de un circuito a otro en una misma o distinta etapa educativa (diferenciación horizontal); por otro lado, la diferenciación vertical derivaba en la desarticulación entre los distintos niveles, generándose un proceso de aislamiento entre las diversas partes de la educación institucionalizada. Para la autora, en este sistema educativo segmentado y desarticulado, los diversos grupos y clases sociales accedían a diferentes niveles escolares según sus recursos materiales y simbólicos, pero, en el caso de un mismo nivel, a circuitos pedagógicos de diferente calidad educativa.

Este doble proceso de reproducción escolar de las desigualdades de origen social se tramitaba, según Braslavsky (1989), en el pasaje de una etapa educativa a otra (de preescolar, a primaria; de primaria, a secundaria; de secundaria, a educación superior). Específicamente en el acceso a la escuela secundaria operaba, entre otros, el mecanismo de selección por examen de ingreso, que terminaba beneficiando a los estudiantes de sectores sociales más altos, dado que obtenían mejores resultados académicos por su apropiación privilegiada de diferentes especies de capital, logrando ingresar a las instituciones educativas de mayor prestigio simbólico. La investigadora argentina proponía, entonces, la supresión de estas instancias de distribución y eliminación desigual de alumnos, la implementación de la inscripción voluntaria en los establecimientos de nivel medio y la recurrencia al sorteo público en caso de sobreinscripción, para asegurar fundamental-

mente el acceso de los sectores populares a este nivel educativo, y así ofrecerles una formación ciudadana democrática participativa, una mejor inserción en el mercado laboral y, llegado el caso, la continuidad de los estudios superiores.²⁵

La sugerencia de Braslavsky (1989) fue recuperada por la política educativa estado-nacional a través del documento titulado *Ingreso en Primer año de Enseñanza Media*, producido por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Se tornó efectiva por la Resolución nro. 2414/84 del 29 de octubre de 1984.²⁶

Otra de las políticas educativas estado-nacionales orientadas a la transformación de la escuela secundaria durante la recuperación democrática fue la iniciativa experimental denominada Ciclo Básico General (en adelante, CBG), que recuperaba algunas de las ideas y reflexiones sobre la democratización escolar enun-

25 El Área de Educación y Sociedad de la FLACSO Argentina, bajo la coordinación de Braslavsky, construyó una agenda de investigación educativa innovadora centrada en temas como la desigualdad, el currículum y la burocracia educativa, distinta a la problematizada por otros grupos político-pedagógicos del campos educativo local (Tiramonti, 2007).

26 En diciembre de 1984, Braslavsky presentó una primera versión de su investigación a algunos agentes de los campos educativo y político en el marco del Programa Buenos Aires de la FLACSO Argentina. El estudio circuló a partir de junio de 1984 con el título *La función social del sistema de educación formal*, antes de ser publicado por vez primera por el Grupo Editor Latinoamericano en 1985 (Braslavsky, 1989).

ciadas en parte de los debates y políticas educativas locales, pero sumaba, también, un conjunto de principios de la agenda construida por algunos organismos internacionales y regionales especializados.²⁷ A diferencia de la supresión de los exámenes de ingreso en el nivel medio, una disposición implementada durante la primera etapa, y tono de la política educativa alfonsinista, el CBG fue diseñado e implementado en los últimos dos años del gobierno nacional radical, en pleno proceso hiperinflacionario y de agudización de la crisis social, y se situó como uno de los proyectos enmarcados en un intento de *reforma integral* de la escuela secundaria, promovida por la nueva gestión nacional del ministro de Educación y Justicia Jorge Sábato, y de su Secretario de Educación Adolfo Stubrin:

En una entrevista con Adolfo Stubrin (en ese momento diputado nacional de la UCR y, entre 1987 y 1989, Secretario de Educación de la Nación), manifestó que estos cambios (nota: los efectuados fundamentalmente durante la primera etapa de la política educativa alfonsinista -el agregado y destacado es del autor de este capítulo-) no tocaban la "médula del sistema de educación se-

27 Según Dussel (2006), todas estas políticas educativas estado-nacionales de transformación de la escuela secundaria se enmarcaron en una serie de reformas implementadas entre 1985 y 1991. Orientadas hacia la regionalización de los contenidos y la formación para el trabajo, cuestionaban toda forma de autoritarismo en las relaciones pedagógicas escolares y asumían la crisis o pérdida de sentido de la escuela como institución (y también su necesidad de reformulación).

cundaria". En su visión, si bien fueron sumamente necesarios y se realizaron de manera acertada, "se necesitaban cambios sistémicos para incidir en las condiciones organizacionales, curriculares y de trabajo docente y, por consiguiente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas" (Díaz, 2009: 63).

3. La reforma integral de la escuela secundaria y el Ciclo Básico General (CBG): tensiones y articulaciones entre los debates, ideas y políticas educativas locales, regionales e internacionales que legitimaron el diseño y la implementación de esta iniciativa experimental.

En el transcurso de 1987, la situación política, económica y social comenzó nuevamente a deteriorarse: el crecimiento de la deuda pública externa; los magros precios internacionales de las materias primas; la restricción externa; el escaso desenvolvimiento de la industria; los intentos de golpe de Estado, desplegados por algunos sectores de las Fuerzas Armadas contrarios a los juicios y condenas a los responsables del Terrorismo de Estado; la implementación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final; la presión de los grupos económicos y algunos medios masivos de comunicación; el incremento sideral de la inflación (Novaro, 2010); los sucesivos paros nacionales en reclamo de recomposiciones salariales y condiciones de trabajo (entre otros, la huelga docente

de 1988 que culminó en la Marcha Blanca); y las tensiones con la Iglesia Católica (Southwell, 2007; Novaro, 2010) minaron las bases de legitimación y el poder de influencia del gobierno del presidente Alfonsín.²⁸ En 1989, la pobreza llegó al 47%: la hiperinflación terminó de fragmentar el sistema educativo nacional (Puiggrós, 2013).

Pese a estas condiciones objetivas adversas, el gobierno nacional radical decidió avanzar con el diseño y la implementación de algunas políticas públicas, que bien podrían ser evaluadas en ese complejo contexto histórico como desprovistas de urgencia, como en el caso de la reforma integral de la escuela secundaria. En enero de 1989, en pleno proceso hiperinflacionario, capeando

28 “El gobierno tuvo relaciones difíciles con la Iglesia Católica, por distintos motivos. Por un lado, tal como se ha mencionado, la Iglesia no acompañó al gobierno en el cuestionamiento de los métodos de represión generalizada utilizados durante la dictadura –cuestionamiento en el que muchas veces la propia Iglesia resultaba implicada– (...). Asimismo, la jerarquía eclesiástica se opuso a la ley de divorcio que fue aprobada durante la gestión de Alfonsín, y respondió a esa política que juzgaba equivocada con denuncias de corrupción dentro del gobierno. Durante 1984, la Comisión Permanente del Episcopado criticó al gobierno nacional por lo que supuso era una toma de la cultura y la educación “por marxistas” en instituciones oficiales; también, por lo que entendían eran obstáculos establecidos hacia la educación privada, mayormente confesional; y por la difusión de “principios extraños a la tradición nacional”. Asimismo, algunos miembros del Episcopado se manifestaban preocupados por lo que entendían como el “aumento de la bibliografía marxista en las universidades” (Southwell, 2007: 321).

una aguda crisis social que llevó a la realización de saqueos en supermercados, autoservicios y almacenes, y que culminó con la entrega adelantada del mando presidencial, la Secretaría de Educación de la Nación publicó un documento titulado *De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa*.

Este documento adquiere relevancia porque permite comprender las tensiones y articulaciones entre los debates, ideas y políticas educativas locales, regionales e internacionales durante la recuperación democrática, que operaron como condición de producción para la transformación del nivel medio y el diseño de las iniciativas estado-nacionales correspondientes. Se divide en cinco partes y contiene anexos sobre el perfeccionamiento docente, las innovaciones educativas, la fundamentación teórica del CBG, el Programa de Transformación de la Educación Media, las principales realizaciones del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), las innovaciones introducidas en la Dirección Nacional de Educación Pre-Primaria y Primaria, y una síntesis del proyecto principal de integración de la Dirección Nacional de Educación Especial.

En el prólogo, Adolfo Stubrin efectuaba un balance ambivalente de los cinco años de la política educativa del gobierno radical alfonsinista, dados sus múltiples efectos en el sistema de enseñanza nacional. Si bien reconocía avances significativos como el crecimiento vertical de la cobertura, la libertad intelectual, el despliegue de experiencias pedagógicas innovadoras, la recuperación del Estatuto Docente, la titularización de cargos, la realización de concursos públicos, la concentración horaria laboral, el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización y del Plan de Acción de Desarrollo de la Informática en la enseñanza media con tecnología nacional,

enunciaba, al mismo tiempo, la persistencia de algunos problemas socioeducativos: los bajos rendimientos escolares (analfabetismo, deserción, desigualdades educativas entre regiones y grupos sociales), la heterogénea calidad de la educación, el escaso sentido de la escuela secundaria para la continuidad de los estudios superiores y la inserción en el mercado ocupacional, y la obsolescencia y desarticulación de la estructura por niveles del sistema educativo nacional. Para neutralizar los efectos regresivos de las problemáticas específicas relativas al nivel medio, exponía la necesidad de una reforma profunda e integral de la escuela secundaria, que abordara temáticas relativas a la formación ciudadana democrática participativa, la segmentación educativa, la desarticulación con el nivel superior y los desajustes con el mercado laboral, a fines de promover la igualdad de posibilidades y oportunidades, sobre todo

de los sectores populares.²⁹ Todas estas eran cuestiones estructurales que, como se señaló con el análisis de las investigaciones y reflexiones de Tedesco (1985, 1986, 1987a y 1987b), Braslavsky (1989) y Paviglianiti (1988), formaban parte de los estudios y discusiones recurrentes de algunos intelectuales, especialistas y funcionarios argentinos desde comienzos de la recuperación democrática.

El texto oficial consideraba de suma importancia el diseño de un nuevo régimen laboral docente para la escuela secundaria, que permitiera el pasaje (con transiciones) desde la designación por horas hacia los nombramientos por cargo, cuyo objetivo era concentrar el trabajo de los profesores en un establecimiento educa-

29 Adolfo Stubrin solicitaba una nueva Ley General de Educación, dado el contexto de consensos generados en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Destacaba los acuerdos establecidos sobre la idea de la descentralización del sistema educativo nacional, porque, según el funcionario, las provincias manejaban mejor la relación con las escuelas; pero requería, al mismo tiempo, la contemplación de un trabajo planificado entre la Nación y las jurisdicciones. La ley, continuaba, debía establecer la obligatoriedad escolar desde los 5 hasta los 15 años, modernizar la estructura por niveles, ensanchar la autonomía de las provincias, redefinir las funciones del Ministerio de Educación nacional, respetar la educación privada con respaldo estatal, los derechos gremiales consolidados y la autonomía universitaria (Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, “De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa”, 1989).

tivo para ampliar su esfera de acción, de manera de construir y reforzar el lazo con los alumnos y la institución:³⁰

La idoneidad del profesor como orientador educativo de los alumnos, sin embargo, no siempre se prueba dentro de la institución educativa por falta de tiempo. Esta tarea es un componente integrador de su rol institucional, es decir, se considera incluido en las actividades que le son propias al rol docente. (...) Las tareas de asesoramiento son de competencia legítima del profesor. (...) Los docentes son especialistas en formación, es decir saben organizar los aprendizajes a partir de los currículos, pero el gobierno de la educación puede y debe ayudarlos en esta tarea, promoviendo, por una parte, acciones para su actualización y perfeccionamiento y por otra, reformando el actual régimen de distribución de horas cátedra. Si este se modifica adecuadamente, el profesor podrá cumplir todas las funciones inherentes a su rol (Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, Secretaría de Educación la Nación, "De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa", 1989: 132).

La regionalización o descentralización (según Díaz, 2009, una de las tendencias de época materializada en algunas reformas educativas provinciales como las de Jujuy, Santa Fe, Buenos

30 Es probable que esta decisión política del gobierno de la educación se mostrara como respuesta inmediata a los reclamos por mejores condiciones laborales expresados por el sindicalismo docente en la huelga de 1988.

Aires, Río Negro, Neuquén y San Luis) y la "planificación participativa" (una propuesta problematizada por la Tesis de Maestría de Guillermina Tiramonti, producida y enmarcada en el posgrado del Área de Educación y Sociedad de la FLACSO Argentina) también se consideraban en el escrito de Estado como mecanismos e instrumentos válidos para la transformación del sistema educativo en general, y de la escuela secundaria en particular. Pero, en el caso de la descentralización se advertía, citando a Tedesco (1987),³¹ que debía realizarse con cuidado porque podía generar una mayor correspondencia entre la desigualdad social y la desigualdad educativa; o un efecto segmentador no deseado entre la educación nacional y la educación regional, considerando las ideas de la investigación de Senén González (1987),³² aumentando así las desigualdades y la fragmentación del sistema de enseñanza.

Según enunciaba el documento estatal, la transformación de la escuela secundaria, como todas las políticas educativas promovidas por el gobierno nacional radical, procuraba evitar el sesgo de las reformas tecnocráticas centralizadas y las tesis de mercado sobre la educación institucionalizada. Se trataba de una toma de posición antagónica a la tecnocracia educativa argentina ligada

31 Se hacía referencia a Tedesco. J.C. (1987) El desafío educativo: calidad y democracia. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

32 Se hacía referencia a Senén González, S. (1987) Las posibilidades y perspectivas de la regionalización educativa en América Latina. Buenos Aires: CFI.

al poder autoritario y a ciertas matrices analíticas de los organismos internacionales y regionales especializados, que postulaban una visión instrumental y aséptica de la política educativa. Sin embargo, válido es decir que, en otros fragmentos discursivos, se reconocía explícitamente el alineamiento del programa educativo alfonsinista con algunas ideas de la agenda diseñada por la UNESCO,³³ la OEA³⁴ y la OEI³⁵ para los Estados Nacionales y sus sistemas de enseñanza en la década de 1980, tales como la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades escolares.³⁶

33 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

34 Organización de los Estados Americanos.

35 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

36 En 1987, la UNESCO organizó en Bogotá la VI Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación, y la III Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. En los encuentros se propuso la generalización de la educación básica de 8 a 10 años, la disminución de los índices de repetición, deserción y fracaso escolar, y la mejora de la calidad de la educación. También, la generación de políticas educativas para superar la pobreza, la incorporación del principio de igualdad de oportunidades en las acciones relativas al acceso, la permanencia y el egreso del sistema de enseñanza, y la revalorización del oficio y la condición social del docente (UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1998).

Las críticas a la visión técnica sobre la educación y las reformas pro-mercado no impidieron que los funcionarios educativos del gobierno nacional radical recuperaran las propuestas más "democratizadoras" de esos organismos internacionales y regionales especializados, posiblemente porque, a grandes rasgos, presentaban coincidencias relativas con algunas ideas producidas por ciertos agentes y agencias político-pedagógicas locales, que sustentaban las orientaciones generales progresistas de las políticas nacionales de reforma de la escuela secundaria y sus objetivos de inserción plena de los estudiantes (específicamente, de los sectores de menores recursos) en los campos político, económico y universitario. Es probable, además, que el programa educativo alfonsinista considerara esta correspondencia no lineal entre las agendas global, regional y local como una vía regia para neutralizar los efectos reproductores y regresivos del sistema de enseñanza sobre la estructura social, generados o reforzados por las políticas públicas del autoritarismo procesista y, de esta manera, poder utilizar la cooperación económica y asistencia técnica ofrecidas por las agencias expertas, sobre todo, en un período de escasez de recursos estatales y dificultades de acceso a fuentes de financiamiento para el desarrollo de políticas sociales.

Bajo estas coordenadas históricas generales (políticas, económicas, sociales y culturales) y particulares (relativas a los debates y políticas educativas del campo educativo argentino y, también, a ciertas ideas de la agenda de algunos organismos internacionales y regionales especializados sobre educación) se inscribieron, entonces, los fundamentos y orientaciones de la iniciativa experimental del CBG, en el marco de la reforma integral de la escuela secundaria, que incluía como paso simultáneo

necesario para su extensión a todos los establecimientos educativos del nivel medio la implementación de otra propuesta político-educativa: la unificación del Ciclo Básico Común y el Ciclo Básico Comercial Diurno. Según Díaz (2009), ambos proyectos, enmarcados en el Programa de Transformación de la Educación Media, se valieron para su diseño de algunas conclusiones para la reformulación de la escuela secundaria elaboradas por el Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1988: ideas que sugerían desde la renovación curricular y la formación docente continua, hasta la creación de un ciclo básico capaz de asegurar el pasaje de los estudiantes de primario a secundario para evitar el desgranamiento en los primeros años de la enseñanza media.³⁷

37 Al respecto, Adolfo Stubrin confirmaba que el diseño del CBG incluyó algunas ideas problematizadas por el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (Panel de cierre. Investigación educativa y política en 30 años de democracia, Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina, 29 de abril de 2015, Buenos Aires, Argentina). Este era un Congreso que, según Tirramonti (2007), generó propuestas en clave defensiva, dado que la agenda de debate fue orientada en gran medida por la presión de los agentes de la educación privada católica.

4. El Ciclo Básico General (CBG) de la nueva escuela secundaria: fundamentos, objetivos, orientaciones y líneas operativas.

En el anexo titulado "Fundamentación teórica del Ciclo Básico General, su estructura y funcionamiento" del documento *De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa*, se enunciaban pormenorizadamente los objetivos de política educativa y diseño curricular, el perfil socio-cultural, las orientaciones del currículum, la estructura y modalidad pedagógicas, el esquema de asignación de horas y la secuencia de organización didáctica del CBG como primer tramo de la nueva escuela secundaria.

Se definían como objetivos de *política educativa y diseño curricular* asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes según el principio de la igualdad de posibilidades y oportunidades, reformular el currículum para la construcción de ciudadanos democráticos, participativos y solidarios, diversificar la oferta educativa para generar una mayor correspondencia entre la escuela secundaria, el mercado ocupacional y los estudios superiores, y jerarquizar el rol docente (la tarea grupal y cooperativa, la actualización permanente) en el marco de un nuevo régimen laboral de designación por cargos.

El *perfil socio-cultural*, por su parte, proponía la integración de los tres primeros años de la educación secundaria (CBG) a la enseñanza básica, común y obligatoria, llevándola a 10 años. Se consideraba de suma utilidad en este tramo la articulación entre el trabajo técnico-manual y el trabajo intelectual, escindidos históricamente por el sistema educativo tradicional, de manera de re-

lacionar formaciones históricamente desarticuladas, tales como la humanística, la científica y tecnológica, y la de la personalidad democrática. Los Talleres fueron los espacios privilegiados por la reforma para llevar adelante este propósito político-educativo.³⁸

El *currículum interdisciplinario* se fundaba en la conformación de cuatro Áreas (Comunicación y Expresión, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología) y la construcción del conocimiento a partir de la resolución de problemas. Procuraba la interacción entre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales, y generaba cambios significativos fundamentalmente en las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación y Expresión: en la primera se privilegiaba el abordaje de los procesos constructores de la independencia, el desarrollo económico y social, la democratización política y la justicia social, mientras que en la segunda se buscaba reflexionar, desde una perspectiva semiológica, sobre los mecanismos ideológicos que estructuraban la producción, circulación y recepción de mensajes en y desde los medios masivos de comunicación.

En términos de *estructura y organización pedagógica*, se promovía la formación continua y permanente de los directivos, docentes

38 La reforma del nivel secundario incluía, además, un Ciclo Superior de Orientación y Especialización para ajustar las relaciones entre la educación institucionalizada, el campo de la producción y/o la educación superior (Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa, 1989).

y preceptores en las dimensiones científica, pedagógica y psicosociológica. La estrategia metodológica para llevarla a cabo era el Taller de Educadores: un espacio de abordaje y resolución de problemas institucionales y pedagógicos, y de diseño e implementación de la formación y actualización docente continua.

Se creaban, además, las figuras de Coordinador de Interárea (elegido por el voto de los profesores de diferentes áreas; dirigía, además, el Taller de Educadores) y de Coordinador de Área (también escogido por su pares), que supervisaba el trabajo realizado por los docentes en estas horas extraclase o institucionales destinadas a la planificación educativa. Ambos espacios estaban orientados al planeamiento institucional, pedagógico y didáctico.

El Coordinador Interárea contaba con ocho horas semanales o cuatro módulos institucionales, destinados al Taller de Educadores (dos horas semanales), el Planeamiento del Área (dos horas semanales) y el Planeamiento de la Coordinación Interárea (cuatro horas semanales). El Coordinador de Área, por su parte, tenía seis horas semanales o tres módulos extraclase destinados al Taller de Educadores (dos horas semanales), el Planeamiento del Área (dos horas semanales) y la Coordinación (dos horas semanales). Por último, el docente de Área contaba con cuatro horas de trabajo semanal institucionales: dos horas destinadas al Taller de Educadores, y otras dos, al Planeamiento del Área.

En el *esquema de asignación de horas*, el Área de Ciencias Exactas y Naturales asumía ocho horas semanales: cuatro horas o dos módulos para la enseñanza de Matemática, y cuatro horas o dos módulos para la difusión de las Ciencias Naturales en los tres años. También, contenía bajo su órbita la oferta de un Taller integrado y

un Taller específico de dos horas semanales, cada uno en primer y segundo año, y de tres horas semanales en tercer año.

El Área de Ciencias Sociales sumaba ocho horas semanales (cuatro horas semanales dedicadas a la Historia y el Civismo, y cuatro horas semanales a la Economía y la Geografía). Además, brindaba un Taller integrado y un Taller específico de dos horas semanales cada uno en primer y segundo año, y de tres horas semanales en tercer año.

El Área de Comunicación y Expresión recibía doce horas semanales o seis módulos distribuidos de la siguiente manera: cuatro horas semanales para Lengua y Literatura, dos horas semanales para Plástica o Música, dos horas semanales para Educación Física y cuatro horas semanales para Lengua Extranjera en los tres años. Contaba también con un Taller integrado y un Taller específico de dos horas semanales cada uno en primer y segundo año, y de tres horas semanales en tercer año.

El Área de Tecnología disponía de cuatro horas semanales o dos módulos. Las horas semanales o módulos se adjudicaban fundamentalmente al Área, y no rígidamente a las disciplinas.

Por último, la *secuencia de organización didáctica* sugerida para los profesores comenzaba con el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, continuaba con la formulación de los objetivos específicos y la selección de los problemas didácticos, y culminaba con la organización de las experiencias de aprendizaje y evaluación. Contra el enfoque tecnocrático y conductista de la evaluación, que ponía el acento en los productos del aprendizaje, se privilegiaban los dispositivos integrales, continuos y flexibles, que

clasificaban a los estudiantes según una nueva escala: Alcanzó (Muy bueno y Bueno) y No Alcanzó (Regular e Insuficiente).

Las modificaciones operadas sobre el régimen laboral de designación docente (de horas cátedra a nombramientos por cargo), las modalidades de intervención político-pedagógico e institucional de los profesores en el establecimiento educativo (mediante la conformación de un paquete de horas de clase e institucionales que permitían el desarrollo de los contenidos, la formación y la actualización permanentes, y el planeamiento educativo en servicio) y el diseño curricular (con la primacía de las Áreas por sobre las disciplinas) por parte del CBG, encontraban como condición de producción algunas coordinadas del denominado Proyecto 13. Este se trató de una propuesta político-educativa diseñada por la Administración Nacional de Educación Media y Superior (A.N.E.M.S), dirigida por Reynaldo Carlos Ocerín durante la auto-denominada Revolución Argentina (1966-1973), e implementada en algunas escuelas secundarias como piloto a partir de 1970.

En el documento N° 1 del *Proyecto 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (ANEMS)*. Profesores de tiempo completo, precisamente en el apartado titulado "Antecedentes", el organismo educativo estatal proponía la transformación de los establecimientos de nivel medio en centros educativos con personal docente de tiempo completo, adecuando esas "casas de estudio" a las necesidades de los adolescentes. Se tenía por intención reformular el sistema de remuneración por hora cátedra (dado que poseía una estructura rígida de disciplinas y actividades escolares que impedían la concentración horaria de los docentes con una sola especialidad) y procurar la mejora de sus condiciones

de trabajo, pero, fundamentalmente, implementar un tipo de organización escolar que permitiera el trabajo grupal entre directivos, profesores, auxiliares, asesores pedagógicos y psicopedagógicos para ensayar nuevos dispositivos y técnicas de trabajo pedagógico escolar con los estudiantes en las horas de clase y extra-clase.

Las decisiones tomadas por parte del gobierno nacional radical, en el contexto de la recuperación democrática, que implicaban el distanciamiento de cualquier construcción político-educativa vinculada con los gobiernos dictatoriales y su pensamiento tecnocrático de la educación, evitaron explicitar en los documentos oficiales aquellas influencias político-pedagógicas, institucionales y laborales ejercidas por las propuestas diseñadas, en este caso, por los agentes y agencias de la planificación estatal durante el desarrollismo autoritario de la Revolución Argentina. En este sentido, se explica, siguiendo a Tiramonti (2016), la opción de la política educativa alfonsinista por el diseño de nuevos proyectos de reforma educativa de la escuela secundaria como el CBG que no abordaran, ampliaran y/o modificaran, por ejemplo, el régimen laboral de designación de profesores por cargo que se encontraba vigente desde la implementación del Proyecto 13 en algunas instituciones de nivel medio:

Es posible que en ese momento con la apertura democrática, se haya considerado inviable retomar un programa que había sido implementado durante la dictadura militar iniciada en 1966 con Onganía que, si bien no tuvo el mismo carácter violento que la que se inició en 1976, no podía ser despegada de la imagen repre-

siva, elitista y oscurantista a la que estaban asociadas todas las intervenciones militares" (Tiramonti, 2015: 28).

La Resolución del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina N° 1624/88 fue, en definitiva, la responsable de la aplicación del CBG en un número reducido de establecimientos educativos a partir del ciclo lectivo de 1989, precisamente, en dieciséis escuelas secundarias ubicadas en diversas provincias.

A modo de conclusión

La herencia neoliberal del autoritarismo procesista operó, como condición de producción, sobre el diseño y la implementación de las políticas públicas del gobierno nacional radical alfonsinista durante la recuperación democrática. También lo hizo sobre sus efectos sociales, sobre todo en términos de alcances. El campo educativo local no escapó a estas posibilidades y restricciones.

El gobierno nacional del presidente Alfonsín, a través de su Ministerio de Educación y Justicia, procuró construir mecanismos de intercambio y relación dialécticos con la renovada y reconstruida producción de conocimiento académico local sobre educación y, además, con ciertos principios de la agenda educativa diseñada por algunos organismos internacionales y regionales (UNESCO, OEA, OEI) para los Estados Nacionales y sus sistemas de enseñanza. Estos tuvieron el propósito de generar transformaciones educativas para una reforma integral de la escuela secundaria, como es el caso de la iniciativa político-educativa experimental del CBG, que tenían como objetivos la construcción de una nueva ciudadanía democrática participativa y la incorpora-

ción de los sectores populares en el sendero de la igualdad de posibilidades y oportunidades laborales y educativas.

En las ideas y sugerencias relativas a la democratización escolar, es probable que el programa educativo alfonsinista (que recuperaba debates y reflexiones político-pedagógicos locales progresistas y los traducía a políticas educativas estado-nacionales) encontrara una convergencia relativa con la agenda de esos organismos internacionales y regionales, porque fueron aquellas reflexiones y propuestas de las agencias especializadas globales y continentales las que se manifestaron con influencia en el diseño de la reforma de la escuela secundaria a fines de la década de 1980 y, específicamente, en la iniciativa político-educativa del CBG. Por el contrario, no ocurrió lo mismo con el pensamiento técnico y las tesis de mercado sobre la educación institucionalizada profesadas por sus expertos, con los que el Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina manifestó críticas y desacuerdos.

La suerte del CBG estuvo anudada, como siempre, a la historia y sus dinámicas. No pocas veces, reformas educativas pertinentes no encontraron las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales para su efectiva aplicación y/o expansión.

Bibliografía

- /// Amar, H.M. (2016) *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- /// Azpiazu, D; Basualdo, E. y Khavisse, M. (1988) *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Hysmpaérica.
- /// Basualdo, E. (2006) *Estudios de Historia Económica argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- /// Braslavsky, C. (1989) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- /// Buchbinder, P. (2010) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- /// Díaz, N. (2009) *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés (UDESAs).
- /// Doval, D. (2001) "Una escuela de pensamiento. Universidad y dictadura: un estilo de vida misional", en Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)* Tomo I, Madrid, Miño y Dávila editores.
- /// Dussel, I. (2006) "Política, conocimiento y currículum en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales". Ponencia presentada en el Foro Santillana, Buenos Aires, 2006.
- /// Gallo, G. (2014) *Mutaciones en el gobierno de la educación: un análisis reciente desde el Ministerio de Educación de la Nación*. Competencias,

- iniciativas, financiamiento y la dinámica relación con los sindicatos docentes (1991-2009). Buenos Aires: Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación de la FLACSO Argentina.
- /// Novaro, M. (2010) *Historia Argentina: 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - /// Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
 - /// Puiggrós, A. (2013) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
 - /// Sidicaro, R. (2010) *Los tres peronismos. Estado y poder económico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - /// Southwell, M. (2015) "Con la democracia se come, se cura y se educa". *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática*, en Camou, A; Tortti, M.C y Viguera, A. *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo libros.
 - /// Southwell, M. "Educación, políticas e imaginarios sociales: itinerarios de 30 años", en *Dossier 30 años de educación en democracia*, Revista *El Monitor*, provincia de Buenos Aires, diciembre de 2015.
 - /// Suasnábar, C. (2009) *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
 - /// Suasnábar, C. (2013) *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones en educación durante la última dictadura*.
 - /// Tedesco, J. C. (1983) "Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina", en Tedesco, J.C; Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El pro-*

yecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

- /// Tedesco, J.C. (1985) "Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina", en *Reicher Madeira, F. y Namó de Mello, G. (comp.) Educacao na America Latina. Os modelos teoricos e a realidade social.* San Pablo: Cortez.
- /// Tedesco, J.C y Blumenthal, H. (1986) "Desafíos y problemas de la Educación Superior en América Latina", en *Tedesco, J.C y Blumenthal, H. (comp.) La Juventud Universitaria en América Latina.* Caracas: CRESALC-ILDIS.
- /// Tedesco. J.C. (1987a) "Los paradigmas de la investigación socio-educativa", en *Tedesco, J.C. El desafío educativo: calidad y democracia.* Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- /// Tedesco. J.C. (1987b) "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", en *Tedesco, J.C. El desafío educativo: calidad y democracia.* Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- /// Tiramonti, G. (2007) "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia", *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 1 N. 1, La Plata, Provincia de Buenos Aires.
- /// Tiramonti, G. "La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado", en *Dossier Revista Propuesta Educativa (FLACSO Argentina) nro. 44, Año 24, noviembre de 2015, Vol. 2,* Buenos Aires.
- /// UNESCO "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe", *Boletín nro. 45, UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe,* Santiago, Chile, abril de 1998.

Documentos

- /// Administración Nacional de Educación Media y Superior, Proyecto N° 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (A.N.E.M.S). Profesores de tiempo completo, 1969.
- /// Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, Ingreso en Primer año de Enseñanza Media, 1984.
- /// Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, Secretaría de Educación de la Nación, De los Planes a la Acción. La política de transformación educativa, 1989.

Entrevistas

- /// Guillermina Tiramonti, 31 de marzo de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- /// Adolfo Stubrin, septiembre de 2016, ciudad de Santa Fé, provincia de Santa Fé.

Conferencias

- /// Panel de cierre. Investigación educativa y política en 30 años de democracia, Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina, 29 de abril de 2015, Buenos Aires, Argentina.

Barajar y dar de nuevo: cambios en el trabajo de los profesores secundarios a partir de transformaciones a escala provincial

Sandra Ziegler³⁹

Introducción

En las últimas décadas, la educación secundaria ha sido objeto de debate tanto en los ámbitos especializados como en los espacios públicos más amplios, en donde se plantean los temas de agenda de interés social. Sin embargo, las problemáticas que se asocian a la denominada escuela media son una cuestión de vieja data. Tedesco (1986) ha documentado, en uno de los trabajos pioneros sobre la historia de la educación secundaria en Argentina, los sucesivos intentos acontecidos en la primera mitad del siglo XX que buscaban idear alternativas para este nivel educativo.

39 Investigadora Senior Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Flacso Argentina. Profesora-Adjunta Regular en el Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (Cefiec), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

La historiografía y otros estudios sociológicos han dado cuenta, también, de los procesos de diversificación del nivel medio que se produjeron de la mano de la expansión de su matrícula, junto con la creación de modalidades y orientaciones diferentes (Terigi, Briscioli *et al.*, 2013; Acosta, 2012; Dussel, 1997; Pineau, Dussel; 1995; Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995; Gallart, 1983, entre otros). Es posible identificar, ya iniciada la década del 70, una serie de alternativas, como el denominado Proyecto 13, que buscaron transformar de manera profunda este tramo de la escolaridad. Como plantean Tiramonti, Tobeña y Amar en otros capítulos de este mismo libro, desde los 70 y, luego, a partir de la recuperación democrática a mediados de los años 80, se sucedieron una serie de modificaciones que, de algún modo, persiguieron el intento de renovar la matriz fundacional formulada para la educación secundaria. Resulta llamativo que buena parte de los diagnósticos en los que se basaron esas propuestas sean consistentes con las dificultades que hoy se siguen planteado para este nivel.

Como es sabido, la expansión de la escuela secundaria en Argentina obedeció a una dinámica de corte local, y también a un movimiento que tuvo lugar en los países de la región, en donde, progresivamente, se fue asentando la obligatoriedad de este nivel, fundada en bases legales; al tiempo que se impulsó su crecimiento matricular. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, hubo una transición muy progresiva de un modelo de corte excluyente a la idea acerca de la escuela secundaria como nivel educativo destinado al conjunto de la población joven. Frente a este escenario, el derecho al acceso, a la permanencia y a la finalización de la escuela secundaria ha pasado a formar parte de la agenda prioritaria de los Estados. Dicha obligatoriedad plantea un gran

desafío, en tanto demanda adecuar y producir el pasaje del modelo de una escuela instaurada inicialmente para seleccionar a un grupo restringido de la población, a un nivel atravesado por el mandato de dotar al conjunto de los jóvenes los saberes y las habilidades que se requieren para protagonizar el tiempo presente, los cuales distan profundamente del modelo y el sentido inicial que portó la secundaria.

Tanto la bibliografía especializada como las políticas desarrolladas en materia de educación secundaria han brindado diagnósticos y evidencias acerca de los problemas y los escollos a superar. Entre los testimonios y las conclusiones que generan consenso, está la idea acerca de las dificultades para modificarla, en virtud del particular ensamblaje que la estructura. La confluencia del currículum disciplinar, la asignación de los profesores por asignatura y su contratación por hora cátedra para dictar clase, que Terigi (2008) ha denominado como "trípode de hierro", constituyen el núcleo duro de la escuela secundaria que le da sostén, y cuya modificación resulta muy compleja.

En un trabajo anterior (Tiramonti y Ziegler, 2017), advertíamos que esta organización del currículum, las formas de trabajo de los profesores y la organización institucional resultaban tributarias de una concepción en torno al conocimiento y al destinatario que por excelencia tuvo la secundaria: las clases medias con aspiraciones educativas. Así, la escuela se ha organizado sobre la base de una concepción del saber ilustrado que solo se puede adquirir a través de un único actor (el docente) que lo posee y transmite. En ese esquema, se supone que el acceso al conocimiento se produce mediante la exposición a disciplinas claramente divi-

didadas y sucesivamente presentadas, de modo que la transmisión se estructura mediante un currículum de corte lineal-disciplinar (Álvarez Méndez, 2000).

Cabría señalar que la amplia mayoría de las alternativas que se han formulado para la escuela secundaria no ha abordado la imbricación estructural existente entre la organización de la escuela y la concepción de conocimiento que la misma detenta. De hecho, las iniciativas de transformación que más lejos han llegado generaron modificaciones en aspectos vinculares entre los jóvenes y los adultos, en las trayectorias de los estudiantes, en los sistemas de evaluación, en cuestiones relativas al calendario escolar y a la asistencia, entre otras. Fueron cambios que abarcaron el denominado "régimen académico" y "formato escolar". Esas transformaciones se sustentaron en la idea de que las dificultades del dispositivo escolar para sostener a los nuevos grupos socioculturales que hoy asisten a la escuela residen en las formas organizativas de la misma, que propicia un proceso de exclusión de la escolaridad. Sin embargo, como hemos señalado, hay una correspondencia entre las concepciones del conocimiento y las formas organizativas que explican la dinámica que la escuela como institución social asumió para cumplir con su labor. En general, dicha relación no fue tenida en cuenta, y las políticas partieron de la idea de que resultaría factible intervenir sobre una única dimensión, soslayando la relación intrínseca entre los saberes y los modos de organización institucional. La experiencia arroja, entonces, que pueden producirse transformaciones parciales de la organización, manteniendo la misma matriz de conocimiento, y que estas "variaciones" pueden ser amigables con las formas de vida y subjetividades de los jóvenes. Sin embargo, como tantos

autores han planteado (Bernstein, Bourdieu, y el propio Freire, entre otros), el núcleo discriminador de la escuela no reside solo en su forma de organización, sino, ante todo, en la concepción de conocimiento que pone en juego y en la estructura que adopta tal transmisión.

Este trabajo aborda una serie de políticas recientes destinadas a la educación secundaria en dos provincias argentinas (Córdoba y Río Negro), que han avanzado en el diseño e implementación de una serie de cambios de carácter multidimensional destinados

al nivel secundario.⁴⁰ Se trata de iniciativas de diferente extensión que se encuentran asociadas entre sí, en tanto plantean un cambio del conjunto de los elementos que hacen a la estructura del nivel, y que tienen en su base concepciones sobre el saber, el lugar de los docentes y los modos de estructurar las escuelas, que se sitúan en un paradigma distinto al planteado por la escuela de la modernidad. Estas iniciativas tienen algunas líneas en común con otras experiencias internacionales que también buscan mo-

40 Este artículo se ha desarrollado en base a los datos de la investigación “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, desarrollada en el marco de la cooperación de UNICEF Argentina y el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación, FLACSO Argentina, bajo la dirección de Cora Steinberg, Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler. El estudio se desarrolló en el período de noviembre 2016 a julio 2017. Para una revisión de los cambios en cinco jurisdicciones en donde se analizan múltiples dimensiones del cambio en secundaria se sugiere revisar Steinberg, C; Tiramonti, G; Ziegler, S. y Nobile, M (2018). “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, Informe de investigación, primera etapa UNICEF- FLACSO.

El trabajo de campo que dio origen a este capítulo comprende el volumen siguiente: en la Provincia de Córdoba, veinte entrevistas realizadas a funcionarios del Ministerio de Educación, coordinadores de sede y curso, profesores y estudiantes; tres escuelas PROA visitadas y cuyas clases fueron observadas. En la Provincia de Río Negro, se efectuaron nueve entrevistas con integrantes del equipo ministerial, supervisores y profesores; el trabajo de campo fue realizado en dos escuelas en donde se observaron talleres.

dificar la escuela, para alinearlas con las transformaciones contemporáneas.⁴¹ Revisar las opciones que están despuntando en nuestro país resulta un modo de acceder a cómo se desarrolla, en clave local, un cambio que se empieza a registrar también en otras latitudes.

En este capítulo, partimos de caracterizar de modo sucinto aquellas políticas, enfatizando las modificaciones formuladas en relación con el trabajo y el puesto docente. En primer lugar, nos interesa definir esos cambios, con el fin de dar cuenta de las transformaciones acaecidas; en segundo lugar, analizaremos los efectos de esas reformas en los profesores, indagando las mediaciones e interpretaciones, y la puesta en acto de las políticas en el espacio de los establecimientos y las aulas. Revisar estos procesos resulta de sumo interés, dado que es frecuente que las propuestas alternativas operen como instrumentos adecuados para movilizar la retórica del cambio; pero sabemos de sus debilidades a la hora de modificar la cotidianidad de la acción escolar. Según han advertido las investigaciones sobre reformas educativas (Weiler, 1998; Tyack y Cuban, 1997, Rodríguez Romero, 1999; entre otros), la cultura de la escuela y sus formas de funcionamiento, en tanto núcleo duro de las instituciones, no son interpeladas de manera eficaz y directa por la retórica de la transformación. De este modo, la dinámica de la estabilidad y de las prácticas consolidadas se

41 Entre algunas de las experiencias, se pueden mencionar las siguientes: Red Escuela Nueva 21, que concentra múltiples experiencias desarrolladas por escuelas en Barcelona; Innova Schools (Perú); Studio Schools (Reino Unido); Escuelas Vittra (Suecia), entre muchas otras.

impone más frecuentemente en las escuelas y en los docentes que la del cambio.

Analizar los modos de estructuración del trabajo de los profesores es una puerta de entrada a las concepciones en torno a las experiencias formativas que se pretende impulsar en las escuelas. Acceder a la manera en que se conforma el puesto docente permite una aproximación a las apuestas y posicionamientos que las políticas despliegan en materia de formación en la educación secundaria.

En este capítulo, nos proponemos indagar las políticas desarrolladas como espacios de reestructuración de la labor pedagógica de los profesores. Veremos, a su vez, los modos en que estas iniciativas afectan a dichos sujetos y a sus formas de trabajo. En síntesis, abordaremos el papel que desempeñan las políticas provinciales y las posiciones que adoptan los docentes ante las mismas, en su puesta en acto en las escuelas.

Las innovaciones provinciales bajo análisis

Como señalamos, partiremos de la caracterización de una serie de políticas desarrolladas en dos provincias argentinas, a saber: el "Programa Avanzado en Educación Secundaria" (en adelante PROA), de la provincia de Córdoba; y la política impulsada por la provincia de Río Negro, conocida como "Nueva Escuela Secundaria Rionegrina"

Provincia de Córdoba: Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA)⁴²

El Programa se inició en el año 2014, mediante la creación de una serie de instituciones de nivel secundario que otorgan los **títulos** de "Bachiller en Informática con Formación Especializada en 'Desarrollo de Software'" y de "Técnico en Programación". En sus orígenes, se desarrolló en 3 sedes y, 4 años más tarde, se extendió a la docena, sobre un universo de 813 escuelas secundarias que se registraban en la provincia.⁴³ La iniciativa surge con la idea de crear una escuela experimental que no pretenda tornarse un modelo universal y escalable a todas las escuelas cordobesas; sin embargo, la intención es que las escuelas PROA devenguen un referente regional para las otras instituciones secundarias.

Estas escuelas proponen un formato organizativo institucional que busca generar un vínculo activo con el conocimiento y una disposición para aprender a aprender, favoreciendo el acerca-

42 Este apartado se ha elaborado en base a la sistematización de antecedentes realizada por Mariana Nóbile, en el marco del proyecto de investigación "Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial", 2017, UNICEF- FLACSO.

43 Fuente: Educación común nivel secundario. Síntesis Estadística N° 17, años 2010 a 2015. Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Nacional y Provincial). Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa.

miento entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Se propone, también, integrar fuertemente los lenguajes multimediales a las dinámicas escolares. Las escuelas cuentan con espacios de trabajo de índole disciplinar; en algunas ocasiones, con la colaboración entre dos profesores (propuestas de codocencia). Además del trabajo con las asignaturas, dentro del mismo horario escolar se desarrollan de manera articulada Clubes de Ciencias, de Arte y de Deportes.

Estas escuelas se sitúan en enclaves urbanos, y la jornada escolar es doble, de 8 horas diarias de duración (5 orientadas a la propuesta curricular en sentido estricto; 2 destinadas a los clubes citados; 1 para tareas de tutoría y acompañamiento). Los docentes cuentan con horas institucionales a los fines de desarrollar las tareas mencionadas (1 hora institucional para el trabajo con otros profesores y el equipo directivo; 1 hora de tutorías para los docentes de espacios nucleares). La provincia realiza una selección de los perfiles docentes, por medio de una evaluación de antecedentes, la presentación de una secuencia didáctica que integre el uso de la tecnología y una entrevista personal de cada postulante. Los docentes son convocados a partir de algunos requerimientos que priorizan la disposición a trabajar en equipo y a utilizar herramientas TIC, en diálogo con actores gremiales que participan de los modos de designación y procesos de selección; de manera que el modo de acceso a la institución conlleva un mecanismo diferente al ingreso por listado, normado por el Estatuto del Docente. Del proceso de selección participan autoridades del Ministerio de Educación y representantes del gremio docente.

La propuesta plantea el cursado por ciclo: en cada espacio curricular, un mismo docente acompaña al grupo de estudiantes durante todo un ciclo. En este esquema, los aprendizajes se distribuyen a través del mismo, mientras que el docente realiza un seguimiento exhaustivo de los saberes y logros de los estudiantes, así como de los aprendizajes pendientes. A partir de esta estructura, en el proceso de calificación y evaluación no se promedian las notas, sino que se realiza una valoración de los aprendizajes adquiridos, y se continúan trabajando aquellos aún no alcanzados. De este modo, la propuesta supera la dinámica de la repetencia. Se trata, entonces, de un sistema de evaluación consustanciado con la enseñanza y los aprendizajes efectivos, que está orientado a las adquisiciones de los alumnos en el mediano plazo. En relación con esto último, tanto estudiantes como profesores están involucrados en estructurar los medios para alcanzar los aprendizajes requeridos.

Las escuelas cuentan con espacios curriculares ligados a la especialidad que otorgan (programación, entornos digitales, estructura y almacenamiento de datos, diseño de interfaces aplicaciones móviles, robótica, inglés aplicado); por su parte, los Clubes de Arte, Deportes y Ciencias mencionados propician el aprendizaje al recurrir a opciones de corte lúdico, ya que fomentan la producción y la creatividad.

Estas escuelas fueron creadas luego de una extensa trayectoria de la provincia en la instalación del proyecto Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17), que consistió en una propuesta de reingreso de estudiantes e inclusión en la escuela se-

cundaria, iniciada en el año 2010. Parte de esa experiencia fue el puntapié para dar lugar a la creación de escuelas secundarias diferentes, que motivaran a los alumnos para aprender, generando un espacio placentero que atendiera simultáneamente al desarrollo cognitivo, la afectividad y el bienestar emocional y social de cada uno. La doble jornada de estas escuelas también está ligada a una iniciativa que la provincia ha impulsado en el nivel primario común, con la extensión de la jornada escolar. Evidentemente, el aumento del tiempo de permanencia en la escuela es la alternativa que está transitando la jurisdicción desde diferentes iniciativas.

El giro que produjo PROA respecto de otros antecedentes llevados a cabo en esta y otras jurisdicciones fue hacerse eco de los cambios en las formas de producción y en el vínculo con los saberes, generando desafíos nuevos para las prácticas docentes (que abordaremos más adelante), y estableciendo la necesidad de plantear cambios en las formas de estructurar el trabajo de los profesores y sus modos de producción. PROA sostiene una propuesta de formación docente específica para los profesores que integran las escuelas, la cual contempla el trabajo en equipo y el uso de TIC, y que se lleva a cabo en una instancia en que los docentes generan colectivamente sus propuestas pedagógicas de trabajo. Para lograr esto, las instituciones integran una red en donde, de manera virtual, los profesores desarrollan un trabajo colaborativo de planificación, ayudados por la asistencia de perfiles integrados por tecnólogos educativos que contribuyen en esta tarea. La provincia también ha encarado un trabajo de investigación que analiza tanto la política planteada por PROA como el PIT que consistió en la iniciativa que se encaró en Córdoba para

promover la terminalidad de la educación secundaria a nivel provincial (Fontana, 2015)

Podemos señalar que la experiencia de las escuelas PROA se centra fundamentalmente en el eje de la enseñanza y el aprendizaje; y allí es donde interviene para introducir cambios. Las transformaciones planteadas dan lugar a una forma de trabajo ligada de un modo más estrecho a las exigencias culturales que las sociedades actuales le plantean a los sistemas educativos y que, en cierta medida, se asocian a experiencias de cambio escolar registradas en otras latitudes.

Un último aspecto que resulta nuclear es que la propuesta en ningún momento refiere a la condición del origen social de sus estudiantes, ya que se trata de una opción tendiente a vincular a los alumnos con los saberes actuales, en el marco de unas instituciones educativas que se hacen eco de las subjetividades de los jóvenes en el tiempo presente. Se presenta como un programa que busca revertir la impronta cultural de la escuela tradicional, en el intento de alinear este modelo escolar con la cultura contemporánea. Sabemos que la tendencia discriminadora de las escuelas secundarias está ligada tanto a su formato como a las propias referencias culturales en las que la escuela se basa, aspectos que generan una dinámica de exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2017). La búsqueda de la propuesta PROA persigue un cambio de paradigma cultural, a partir de entablar una relación más estrecha entre la escuela y la cultura imperante. Será necesario explorar a futuro la potencialidad de este cambio y evaluar si contribuye a minimizar la dinámica de exclusión.

Provincia de Río Negro: Nueva Escuela Secundaria Rionegrina⁴⁴

La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (de aquí en más ESRN) ha sido impulsada a partir del año 2017. Esta política se propone construir una alternativa para el nivel que responda a los desafíos de la educación media actual y que acompañe las distintas trayectorias de los estudiantes. Se trata de una reforma ambiciosa, ya que modifica la matriz organizacional de la escuela secundaria, transformando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente. Se caracteriza por ser una iniciativa de corte sistémico que abarca al conjunto de las dimensiones comprendidas por la escuela secundaria; y su aplicación se ha hecho extensiva a los 93 centros educativos diurnos que existen en la provincia.

La provincia de Río Negro cuenta con antecedentes de reforma en el nivel secundario que datan del retorno a la democracia. Desde el año 1986 y hasta 1995 se implementó el Ciclo Básico Unificado (CBU), que consistió en una reforma que engloba un conjunto amplio de dimensiones. A través de ella, se buscaba generar una alternativa a la centralización y al carácter jerárquico del sistema educativo tradicional, así como también a la rigidez del currículum de orientación selectiva. Ante este escenario, el CBU partió de una propuesta curricular basada en áreas de conocimiento,

44 Este apartado se ha elaborado en base a la sistematización de antecedentes realizada por Julia Pérez Zorrilla, en el marco del proyecto de investigación “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, 2017, UNICEF- FLACSO.

que transformaba los modos de evaluación, impulsaba el trabajo en equipo de los profesores y la interdisciplinariedad. Un aporte original que cobró relevancia fueron los talleres destinados a estudiantes y los talleres de educadores, que instauraron una dinámica de formación entre pares que estuvo muy en boga en aquellos años. La iniciativa contaba con un sistema de asignación docente basado en el cargo, que se caracterizaba por concentrar las actividades en un único establecimiento. En la década de los 90, luego de la promulgación de la Ley Federal de Educación, se discontinuó dicha propuesta, cuando la provincia se sumó a seguir los lineamientos planteados por la instauración del Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal, que habían sido formulados por las políticas del Ministerio Nacional.

Por otro lado, tras la promulgación, en 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se crearon en Río Negro las Escuelas de Transformación. Estas se rigen mediante un nuevo diseño curricular que contempla horas de trabajo institucional para los docentes, crea cargos de apoyo a la enseñanza y alterna las disciplinas con talleres. Seis años más tarde, se sancionó la Ley Orgánica Provincial N° 4819/12 que establece que la escuela secundaria rionegrina se organiza en base a los siguientes principios:

- a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento.
- b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función.

- c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción, que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garanticen trayectorias escolares continuas y completas.
- d) Creación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes, fortaleciendo, por esta vía, el proceso educativo individual y grupal (Ley 4819/12, art. 37)

En este contexto, y ante la existencia de una serie de planes de estudio yuxtapuestos, comenzó, en la segunda mitad del año 2015, un proceso de consulta y debate para idear una nueva escuela secundaria que fuera común a todos los establecimientos. Se elaboró, así, una Comisión desde el Ministerio de Educación de la Provincia, y se trabajó junto al gremio docente en la elaboración de la estructura básica de la escuela y de los cargos docentes hasta mediados de 2016, cuando cesó la colaboración, a partir de una serie de conflictos políticos suscitados entre las autoridades ministeriales y los gremios docentes. La citada comisión continuó trabajando en la construcción de los diseños curriculares con especialistas de distintas disciplinas e instituciones y, finalmente, hacia noviembre de 2016, se dejaron sin efecto las estructuras curriculares de todos los planes de estudio de los 93 Centros de Educación Media Diurnos de la Provincia (Resol 3991/art. 3º) y se aprobaron las Estructuras Curriculares correspondientes al Ciclo Básico y al Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, que entraron en vigencia a partir de 2017.

En relación con la organización escolar la ESRN, propone una organización basada en la hora-reloj (60 minutos) y una jornada escolar compuesta por 27 horas-reloj semanales, distribuidas en 5 horas

reloj-diarias, en las que los estudiantes desarrollan sus actividades durante el turno, al tiempo que tienen 2 horas-reloj a contra turno para la realización de Educación Física. Como modo de optimizar el empleo del tiempo, cada escuela define los períodos de actividad y de descanso diarios. Asimismo, se establece una organización del trabajo con los estudiantes que dispone, para cada jornada, el contacto con los saberes de una o dos áreas de conocimiento, para evitar la dispersión en una misma jornada de múltiples áreas. La propuesta da lugar a diferentes opciones para el trabajo cotidiano: talleres, seminarios, foros, proyectos de investigación.

Con respecto a la organización del trabajo docente, se plantea una estructura basada en cargos, cuya asignación horaria consta de cargos de 25, 16 y 9 horas-reloj; mientras que cada cargo cuenta, además, con 2 horas destinadas al trabajo institucional. Así, cada localidad tiene la potestad de definir el momento en que se lleva a cabo este espacio, a fines de que todos los docentes participen y no se les superponga con obligaciones en otros establecimientos. En dichas instancias, los profesores planifican el trabajo dentro de cada área y entre áreas, y desarrollan los principios que guían al proyecto escolar. Paralelamente, se prevé que los estudiantes se reúnan de modo autogestivo, en el Taller de Políticas Estudiantiles, que fomenta la relación entre la escuela y la realidad social, durante el tiempo en que los docentes están abocados a las otras tareas institucionales.

El resto de las horas del cargo se destinan a tareas de enseñanza en cada área de conocimiento, tutorías, coordinaciones, espacios interdisciplinarios, proyectos, espacios de recuperación de saberes, acompañamiento a las trayectorias, etc. Cada escuela

diseña y gestiona su Proyecto Educativo Institucional (PEI), y distribuye las tareas de los docentes en función de los cargos asignados. Ello implica que, además de las horas fijas de trabajo institucional, los establecimientos disponen de una cantidad de horas a emplear en cualquiera de las tareas extra aula que requiera. De este modo, la propuesta fortalece el proyecto de la escuela y el poder de decisión de los equipos directivos y docentes en la definición del funcionamiento institucional. En cuanto a la designación de los cargos, se asignan a las escuelas por la Dirección de Educación Secundaria y las Supervisiones Escolares. Para ello, han revisado las normativas vigentes que regulan el trabajo docente para compatibilizarlas y adecuar las plantas funcionales a los requerimientos de la propuesta, garantizando la estabilidad de profesores titulares e interinos.

En relación con las innovaciones impulsadas en la estructura y la organización curricular, la ESRN se estructura en dos ciclos: un ciclo básico de dos años, común a todas las orientaciones, y un ciclo orientado, diversificado de 3 años. La propuesta se organiza mediante unidades curriculares de duración cuatrimestral, que estiman un tiempo para la construcción, la articulación y la síntesis de los saberes. El fundamento de esta organización es disponer de tiempos escolares que posibiliten contemplar la particularidad de las trayectorias y los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En el ciclo básico se propone una Unidad o Bloque Académico de cuatro cuatrimestres de duración, en los que se plantean contenidos propios de las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación. Así, se pretende atender a los distintos

tiempos de aprendizaje de los estudiantes y sus subjetividades, y a la articulación del ciclo con el nivel primario. Se estima que, junto con la estructura del cargo docente, en el Bloque Académico se favorezca el acompañamiento a las trayectorias reales de los estudiantes. En este contexto, se formula una organización curricular en función de la construcción de saberes prioritarios, atendiendo a cuestiones vitales propias de la adolescencia, abordando problemas como la convivencia escolar e implementando estrategias de acompañamiento.

El diseño curricular se organiza en torno a diferentes Unidades Curriculares, definidas por Áreas de Conocimiento. Cada área tiene un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, donde se construyen propuestas pedagógicas que implican trabajo colaborativo y elaboración de proyectos de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en forma interárea. Mediante dicha distribución, se busca que los estudiantes accedan a conocimientos integrales y se ofrecen formas de enseñanza variadas.

Todas las áreas de conocimiento cuentan con espacios disciplinares e interdisciplinares, en donde existe la pretensión de que se produzca una construcción interdisciplinar, a saber: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica), Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales (Educación en Ciencias Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Educación en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Educación en Matemática).

Composición de las Áreas de Conocimiento:

- Educación en Ciencias Sociales y Humanidades: espacios disciplinares de Geografía e Historia; se incorporan también Filosofía

y Economía como campos disciplinares; se propone un Taller de Formación Política y un Taller de Humanidades.

- Educación Científica y Tecnológica: espacios disciplinares de Biología, Física y Química; taller de Trabajo Científico; talleres de construcción de saberes multi- e interdisciplinar.
- Educación en Lenguajes Artísticos: Artes Visuales, Música y Teatro.
- Educación Matemática: disciplina Matemática, y un Taller de Modelos Matemáticos, en el que se comparte con otro campo disciplinar.
- Educación en Lengua y Literatura: disciplina de Lengua y Literatura; el Taller de articulación disciplinar de distintos lenguajes (Lengua y Literatura y otro campo disciplinar).
- Segundas Lenguas: Inglés u otra lengua definida institucionalmente.
- Educación Física.

Durante el 3º año, se inicia el ciclo orientado y los espacios específicos se definen de acuerdo a la Orientación que se ha seleccionado. Las orientaciones planteadas por la provincia son: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Turismo; Comunicación; Informática; Educación; Educación Física; Físico Matemática y Literatura.

A partir de la propuesta caracterizada, es factible observar que el caso rionegrino ha recuperado parte de su tradición en edu-

cación secundaria, retomando las iniciativas ya impulsadas en los años 80, que luego se habían discontinuado. Si bien se trata de una experiencia relativamente reciente y que se encuentra en proceso de desarrollo, el carácter de la misma la convierte en una política a analizar atentamente en su etapa de implantación, por su profundidad, extensión y por la multiplicidad de variables que transforma de manera simultánea.

Al igual que la iniciativa de Córdoba, la de Río Negro ha emprendido un cambio multidimensional que persigue alinear a la escuela secundaria con una estructura del saber que trascienda las fronteras disciplinares y que sea proclive a las transformaciones de las subjetividades juveniles. Córdoba encara esta opción por una vía ligada a la presencia de los nuevos lenguajes y las tecnologías; Río Negro propicia un currículum interdisciplinar y busca fomentar los vínculos entre los estudiantes en su proceso de acceso al conocimiento, instaurando formas participativas. En ambos casos, hay una transformación en las dinámicas de trabajo de los profesores, al tiempo que se recompone el puesto de trabajo. Es necesario atender a las características presentes en dicho proceso de cambio, en tanto la composición del trabajo de los docentes deviene una pieza clave para transformar el engraje de la escuela secundaria.

Las políticas y sus efectos en el trabajo de los profesores

Condiciones para el cambio: la contratación de los profesores y las formas de acceso al puesto docente

La transformación de las expectativas en relación con el trabajo de los profesores y el replanteo en torno a la labor pedagógica que demandan estas políticas generan modificaciones profundas en las experiencias bajo análisis. En ambos casos provinciales, se ha optado por ampliar el tiempo de trabajo de los docentes para el desarrollo de tareas institucionales, más allá del encuentro al frente de alumnos en el marco de los espacios curriculares. Resulta factible identificar diferentes estrategias, formuladas tanto en Córdoba como en Río Negro, para contar con tiempo docente adicional, más allá del dictado de clases. Un tema no menor a considerar es que, en ambas provincias, ese tiempo de trabajo institucional está claramente pautado en términos de los productos, tareas y responsables que se encuentran involucrados. De manera que se trata de un momento destinado a una serie de actividades que están definidas institucionalmente y/o por los equipos provinciales.

Las dos provincias generaron mecanismos a los fines de permitir mayor concentración y participación institucional dentro de la escuela, y crearon, también, espacios que acompañen las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, difieren en los medios instrumentados. Córdoba continúa realizando una contratación mediante horas cátedras, es decir, los docentes se postulan a la convocatoria para cubrir las horas en una o más materias en el

marco de las escuelas PROA –a través de un proceso de selección que caracterizaremos más adelante– y, a esas horas asignadas, se les suman hasta dos horas más: una hora destinada al trabajo institucional y otra hora adicional, en caso de que el profesor desempeñe la función tutorial.

Como hemos señalado, Río Negro ha diseñado cargos docentes de distinta concentración horaria (25, 16 y 9 horas). La particularidad que tienen estos cargos es que pertenecen a las instituciones, por lo que son asignados a los profesores sin que se estipule de antemano el tiempo que destinarán frente a los alumnos. Tal definición es formulada en la escuela según las necesidades de su proyecto institucional. Esta estructura permite la concentración horaria de los profesores que se desempeñan en una escuela, o como máximo en dos, detentando por turno solo un cargo docente. Entonces, los docentes pueden tener hasta dos cargos – uno en cada turno–; lo máximo admitido es un cargo de 25 y otro de 16 horas-reloj.

Lo que la escuela define, porque los cargos son de la escuela. Entonces, la escuela gestiona, por ejemplo, cada escuela tiene un paquete de más o menos 20% de las horas que tienen asignadas de los cargos para gestionar la escuela. Tenemos escuelas por ejemplo con 1300 horas cargo, una escuela grande, una escuela de 32 divisiones, 1300 horas cargo, esa escuela tiene 260 horas distribuidas el 50% de esas horas para la reunión institucional y el otro 50% para hacer tareas de acompañamiento a las trayectorias, coordinación de área, todo lo que la escuela necesita hacer y no puede hacer nunca porque no tiene a la gente. (...) Bueno, eso es un cambio cultural en la escuela porque vos

sos de la escuela, trabajás en la escuela y vas a cumplir algunas otras tareas (integrante del equipo técnico, RN)

Cada provincia ha generado diferentes disposiciones para la cobertura de las horas y los cargos docentes. Córdoba ha dado lugar a una selección que modifica los mecanismos convencionales de acceso a las horas por listado, con la intervención de las juntas de clasificación docente; mientras que Río Negro ha encarado un trabajo regional exhaustivo para distribuir a todos los profesores a partir de las horas con las que contaban, concentrando los cargos de acuerdo a la nueva organización. En este último caso, no hay una selección de profesores *ad hoc*, sino una reorganización del trabajo en función de la asignación de los cargos.

En este sentido, existen diferencias, dado que, en Córdoba, estamos ante escuelas de nueva creación que convocan a perfiles por primera vez y, en el caso de Río Negro, se produce una reingeniería de los perfiles ya existentes, a través de un proceso de reasignación de recursos que reviste una alta complejidad. En este último caso, pese a que se cuenta con los mismos profesores, se realiza una inversión presupuestaria de envergadura para asignar los cargos requeridos por la nueva estructura. Dicha inversión, según sus autoridades, ronda un incremento presupuestario de más del 20% en los salarios destinados a los profesores del nivel secundario del sector estatal. Por su lado, Córdoba también está destinando fondos provinciales para la creación de estas instituciones.

En la experiencia cordobesa, al seleccionar profesores nuevos, se produjo un cambio en los mecanismos de acceso a los puestos de

trabajo.⁴⁵ Estos consisten en la apertura de una convocatoria para cubrir las horas vacantes, explicitando los requerimientos necesarios; luego, se produce la inscripción de los postulantes y se desarrollan tres instancias de evaluación. Para acceder a las horas, es requisito la aprobación de todas las instancias mencionadas. La primera de ellas es realizada por la Junta de Clasificación de Nivel Medio y consiste en la valoración de títulos y antecedentes. Las otras dos contemplan la evaluación de una propuesta de trabajo que involucre el uso de TIC y una entrevista personal en la que el postulante explique y defienda su propuesta. Estas dos últimas están bajo la responsabilidad de una comisión integrada por representantes de la coordinación de PROA, de la Dirección de Educación Secundaria y del gremio docente mayoritario (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, UEPC). Una vez realizado este procedimiento, se confecciona un orden de mérito que tiene vigencia por un año.

El proceso de selección de los perfiles docentes se asocia a la búsqueda de profesores que sostengan la propuesta pedagógica de estas instituciones, entiendan la centralidad otorgada a los procesos de aprendizaje y a una práctica reflexiva y colaborativa. También se requiere que posean un manejo de la tecnología, pero, ante todo, se privilegia que asuman el trabajo que conlleva la propuesta, superando la visión de la clase frontal bajo el protagonismo del profesor. En la entrevista con los postulantes:

45 Este cambio se plasmó en la Resolución Ministerial N°1463/15, que regula la selección y designación de los profesores para PROA.

(...) la forma de mirar esa secuencia era lo que más interesaba. (...) lo que hay que trabajar es salir de lo tradicional, es más complicado que cambiar tecnología. En eso ponemos más la mirada, en la plasticidad que pueda tener respecto de cómo plantear la clase (integrante de equipo técnico, CBA)

El modelo que orienta los procesos de selección docente es:

(...) el TPACK [Technological Pedagogical Content Knowledge] que plantea tres dimensiones de la formación docente: una es la dimensión disciplinar, aquel conocimiento específico de su disciplina; otro, el conocimiento pedagógico-didáctico; y otro, el conocimiento tecnológico. Son como tres esferas que convergen en un punto, que es el conocimiento tecno-pedagógico disciplinar: conozco mi disciplina, conozco qué didácticas puedo aplicar; por ejemplo, hablamos de las ciencias naturales y todo lo que es experimental, vendría a armar parte de su campo didáctico, bueno, qué tecnologías existen para enseñar esa disciplina con esta didáctica. No tecnología en general, sino tecnologías específicas para este contenido disciplinar y esta didáctica. Entonces, llegar a conocer eso sería lo ideal dentro de cada docente. Porque yo digo "Bueno, tirar ideas, pero yo no soy especialista en todas las áreas"; entonces, es un conocimiento personal que tienen que lograr (integrante de equipo técnico, CBA)

También, en el proceso de selección, se demanda un compromiso explícito con las responsabilidades docentes:

Nosotros hacemos toda la convocatoria y después hacemos una reunión [con los profesores seleccionados] y [tenemos] un discurso muy claro, muy armado, y empieza diciendo: "A ver, todavía no firmaron el MAP, están a tiempo de renunciar, porque estar en PROA implica más trabajo, más esfuerzo, más compromiso, así que están todavía en condiciones de decir que no, e irse". O sea, queremos gente no tibia, gente comprometida con la tarea (autoridad educativa, CBA)

Por ende, en ambas iniciativas identificamos un conjunto de modificaciones en la organización del puesto docente y en la forma de designación de los profesores, que procuran un mayor tiempo en la escuela, apuntalan la centralidad en el trabajo pedagógico y persiguen el compromiso y el involucramiento con la propuesta. De esta manera, en cada contexto, y con sus diferencias, se generan mecanismos para contar con profesores consustanciados con el devenir de las escuelas. Esta dinámica y demanda hacia los docentes también ha sido registrada en otras experiencias en donde se crean nuevas instituciones para superar a la escuela tradicional (Arroyo y Poliak, 2011; Nobile, 2011). Todas estas iniciativas buscan contrarrestar la dispersión de los profesores en varias escuelas y asociarlos a las instituciones de pertenencia, ya sea mediante la asignación que plantean los cargos, como ocurre en Río Negro, o, como acontece en PROA, refrendando a partir del concurso la elección mutua de docentes e instituciones para despertar el compromiso con la escuela en cuestión.

Cambios pedagógicos: la fuerza del trabajo institucional vs. la persistencia de las prácticas individuales de los profesores

Las transformaciones en los modos de designación de los docentes se asocian íntimamente con la modificación de las visiones y el trabajo pedagógico que las escuelas demandan en el marco de estas iniciativas provinciales.

Como hemos señalado desde el inicio, la propuesta PROA procura instalar en los estudiantes una relación con el conocimiento en donde adquieran un rol activo y protagónico al momento de interactuar con los saberes. De acuerdo con Tiramonti (2016), PROA se trata de una intervención que puede ser caracterizada como una transposición de los contenidos y saberes escolares con un formato tecnológico, lo cual permite un diálogo más estrecho entre la propuesta pedagógica de la escuela y la cultura de los jóvenes, ya que se utiliza la variedad de lenguajes a través de los cuales se expresa la cultura (la palabra escrita, la imagen, la oralidad, la música). A su vez, la forma de transmisión empatiza con una subjetividad juvenil que se ha generado en diálogo con las nuevas tecnologías, ofreciendo inmediatez en las respuestas, simultaneidad en las imágenes y posibilidad de una intervención personalizada. Para lograr esta transposición, las escuelas han incluido perfiles hasta ahora ausentes en este espacio, y que resultan centrales en este tipo de cambio: figuras docentes que cuentan con saberes de tecnología educativa, comunicadores y divulgadores científicos, entre otros. La propuesta persigue instalar el gusto por aprender y, para lograr tal cometido, se plantea que los docentes realicen una reflexión y revisión sostenida de sus prácticas de enseñanza. Dicho énfasis queda reflejado en

la selección de los perfiles docentes, en la capacitación que les brinda la coordinación y también en el trabajo que desarrollan los coordinadores de sede en cada institución.

Algo que hablamos con los profes es que en PROA no solo se trata de garantizar el "dictado", entre comillas, de una cátedra; acá hay que tratar de crear las mejores condiciones para que aseguremos aprendizaje, y esa es una forma diferente de mirar la tarea. Si yo le digo a un profe: "Vos no sos responsable solo de lo que enseñás, vos también sos responsable de lo que el otro está aprendiendo", ahí lo muevo un poco de "bueno, yo el programa lo di". Acá de lo que nos tenemos que hacer cargo es del aprendizaje. Y precisamente la centralidad de PROA está en los aprendizajes (autoridad educativa, Córdoba).

La centralidad en el aprendizaje es planteada desde la propia estructura de las escuelas, en tanto realizan sostenidamente un seguimiento y acompañamiento pedagógico del trabajo de los profesores. Una de las coordinadoras menciona lo siguiente en relación con la planificación de los profesores:

Por ejemplo, otra cosa que trabajamos en conjunto con la sede, con otras sedes, es la planificación. Si tu planificación, desde que vos la entregaste hasta noviembre, no tiene una enmienda, una flecha, una tachadura, es que no fue tu guión. Y con eso hacemos la devolución en febrero, revisamos las enmiendas, las devolvimos. Es un laburazo, ¿no? Yo estoy como medio cansadita, porque ahora entregué en febrero, les hice la devolución y

les señalé "fíjate que...". Y ahora, estoy volviendo a leer, y ver si se modificaron las planificaciones a partir del garabateo este que se hizo. Pero me parece... a mí nunca me leyeron las planificaciones, como profe (coordinadora escuela PROA)

Desde esta perspectiva, la planificación no deviene una formalidad o instrumento administrativo, sino que forma parte de los medios que se disponen desde la escuela para traccionar y clarificar los aprendizajes que buscan. En síntesis, más que cumplir con un plan de enseñanza, se anticipan y prevén los medios necesarios para lograr determinados aprendizajes.

Entonces, empezar a romper con eso es como una particularidad del programa. Ponerlos a los profes nuevamente a pensar "¿Qué querés que aprendan? ¿Qué es lo importante que aprendan? Y... clima; bueno, ¿qué del clima?" (coordinadora escuela PROA)

En el programa, el foco acá está puesto, bueno, principalmente, que esto también me cambió la cabeza, en el aprendizaje, en el aprendizaje logrado y el pendiente ¿no? El logrado ya está. Todo eso me parece que los empodera a los chicos y genera autonomía en el oficio de estudiante. Ya que estamos enseñando por aprendizaje, hacemos foco en el aprendizaje; y el aprendizaje ahora tiene que estar explicitado en la evaluación, en el instrumento de evaluación (coordinadora escuela PROA)

En todas las citas anteriores, se advierte, entonces, el intenso y coordinado trabajo pedagógico que realizan los profesores, bajo la orientación de los coordinadores de sede para generar condi-

ciones para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se observa que el trabajo del docente no es de orden individual, ni se encuentra en condiciones de aislamiento, sino que, por el contrario, se registra una coordinación, un seguimiento y también un control en torno a su labor.

Para producir estos cambios, las escuelas PROA han reemplazado la figura del "director de escuela" por el de "coordinador de sede"; estos responden a una coordinación general que, en cercanía con los equipos centrales del Ministerio de Educación, direcciona el sentido que organizará el trabajo de todos. Los coordinadores realizan la orientación del trabajo pedagógico con los docentes, de modo tal que estos transformen aquello que se proponen enseñar a este formato tecnológico y, también, para cambiar las prácticas que están asociadas a las formas de trabajo anteriores. Se les demanda a estas figuras, además, una amplia reflexividad, en consonancia con las tareas que tienen bajo su responsabilidad; y, frente a la instauración de nuevas instituciones, están obligados a revisar las prácticas que se van moldeando sobre la marcha.

(...) te va a cambiar tu posición, te va a cambiar tu posición frente a la educación. PROA te cambia tu estructura mental, acá la coordinadora no es que esté arriba, acá sos uno más, tenés que estar con el resto, tenés que acompañar a tus docentes, tenés que escuchar, tenés que escuchar a los padres, tenés que desarrollar mucha escucha y tenés que pensar mucho las cosas. Muchas veces, yo salgo de acá, me voy, me tomo el colectivo, y en ese momento yo pienso muchas cosas ¿no? Hoy pasó esto, a lo mejor tenía que haber hecho esto así, o a lo mejor con tal tema debíamos haber actuado así, o me surgen ideas:" Che, voy

a hacer esto! Se lo voy a proponer a los profes"; y un trabajo en equipo... vas a trabajar en equipo, vas a tener que estar abierta, vas a tener que abrirte, dejar un poco esa posición de uno. Abrís mucho la cabeza. Es una experiencia distinta, pero que vale, que decís:" Ay, esto es lo que yo quiero, esto es lo que a mí me gusta!" (Coordinadora escuela PROA)

Revisamos todas las propuestas y todos los diseños, (...) porque te permite mirar, y volver a pensar la escuela y cómo está funcionando la sede en todas sus dimensiones, en lo académico, revisando la práctica, las evaluaciones, la coherencia entre lo que pedimos y lo que hacemos, y lo que llevamos, por eso es que tomo esta decisión, dije: "Bueno, ahora hago las observaciones de clase" (Coordinadora escuela PROA)

En el caso de Río Negro, también se presentan modificaciones muy profundas en relación con el trabajo pedagógico de los profesores y la labor institucional. A diferencia del caso anterior, los profesores en esta provincia son los que efectivamente se encontraban en funciones en las escuelas a la hora de implementarse el cambio, y resulta factible identificar mayor dispersión en las posiciones que presentan ante las orientaciones provinciales. También, es necesario especificar que, al momento de realizar el trabajo de campo, la propuesta de Córdoba llevaba tres años de instalación, mientras que la iniciativa rionegrina era muy reciente; por ende, parte de la incertidumbre y desconcierto está también asociado a la etapa preliminar en la que se encontraba esta última propuesta.

Como ya hemos señalado, las modificaciones pedagógicas y curriculares formuladas en Río Negro resultan de gran envergadura, considerando la estructura que tiene la escuela secundaria en nuestro país, y teniendo presente que no generan escuelas de nueva creación, sino que se proponen como una modificación medular del sistema existente y en funcionamiento.

La meta formulada por la gestión ministerial es que la escuela secundaria formara un estudiante con capacidad de aprender, y para ello consideraban que era necesario:

(...) romper con estructuras y organizaciones de la enseñanza y del aprendizaje que, todavía hoy, a pesar de todo lo transitado pedagógicamente, ancla la escuela secundaria en una educación tradicional enciclopedista. [De esta manera]... el gran trabajo fue transformar la propuesta curricular en una propuesta de construcción de saberes en área que nos permitiera pensar no solo en saberes disciplinares, sino estar permanentemente construyendo saberes en diálogo con otras disciplinas (autoridad educativa, RN)

A lo largo del transcurso de los cuatrimestres, se estima que los espacios de construcción interdisciplinar asuman mayor peso, ya que se busca superar al currículum clasificado en disciplinas. Esta transformación concita posiciones encontradas, y ha generado controversia especialmente entre los profesores, por el cambio en las formas de trabajo instaladas y las dificultades que encuentran en modificar dichas maneras, debido a la tradición disciplinar en la que han sido formados y la preeminencia del trabajo individual.

Ante tales cambios, hay profesores que reconocen la iniciativa como una vía para superar la matriz disciplinar y enciclopedista de la secundaria, mientras que otros leen estos cambios en clave de un "vaciamiento de los contenidos", y consideran que el conocimiento disciplinar es, por excelencia, el medio para mediar la formación en el nivel secundario.

Algunos profesores se manifiestan al respecto y condensan estas posiciones:

(...) hay docentes que piensan, o sea, que la línea histórica hay que respetarla. Y, en eso, vamos a tener diferencias, me parece, y es muy complejo para trabajar. (...) Por ejemplo, recién también se hablaba que la reforma vació de contenido, esto se escucha mucho en la sala de profesores, vació de contenido; pero, justamente, porque trata de abordar más los conceptos, no tanto los contenidos, entonces trabajás conceptos. Y los docentes no pueden entender, algunos, cómo ver esta cuestión de que se pueden trabajar conceptos, sacando, barriendo contenidos, porque lo importante es trabajar bien, cuatro, cinco conceptos, con los contenidos que vos quieras, sacando otros. Eso cuesta, porque hay muchos docentes que están más acostumbrados a la historia fáctica, que obviamente es una cuestión de que se les enseñaba a ellos así, en vez de trabajar más cuestiones sociales. (...) Porque mi formación, incluso, estuvo destinada a historia económica, la historia social, entonces no me cuesta tanto (Profesor de Geografía, RN)

Para docentes como estos, que asumen y hacen propios los nuevos lineamientos, la reforma acompaña y legitima una manera de en-

tender la enseñanza y los saberes de las disciplinas escolares, que para estos actores preexiste a la propuesta de cambio. O sea, se trata de un posicionamiento ante su trabajo que estaba presente con anterioridad. Estos profesores manifiestan que, en la interacción con los colegas que suscriben a otras posiciones, se producen situaciones en donde las diferencias se tornan evidentes y algunas visiones se imponen a otras. Inclusive, por las relaciones de poder entre los colegas, hay situaciones en donde las ideas que finalmente se instalan difieren de las orientaciones que la provincia promueve:

Pero sí, cuando los espacios los comparto con docentes que son más grandes, sí me está costando, a los dos. Por una cuestión... para pagar derecho de piso directamente yo aporto, a lo que el docente está acostumbrado a hacer. Pero, por ejemplo, nos tenemos que sentar a planificar y tenemos otras cabezas (Profesor de Geografía, RN)

Entre los profesores que impugnan la propuesta, encontramos algunos que se mantienen en la forma en que venían trabajando en las disciplinas. A modo de ejemplo, los docentes refieren a la propuesta curricular y señalan:

En historia a mí no me gustan, no. No porque, por ejemplo, primero, arrancan... el origen del hombre no está. O sea, el hombre aparece con Colón y antes, no sé, no existió. Y entonces digo "No". A mí me parece, yo lo hablé con otros profes, ¿no?, que los chicos tienen que saber de dónde venimos, no es que aparece Colón un día... Arrancar de qué es la historia, todo eso, no se daba más.

Pero después en segundo, arranca desde la expansión europea hasta 1930. Vos decías "what? No lo voy a poder dar". Porque antes se dividían segundo, tercero, cuarto y quinto; ahora lo de tercero, se da en segundo, y lo de quinto... con quinto no ven más historia (Profesora de Historia, RN)

La adhesión a la propuesta por parte de algunos profesores demuestra que los cambios convalidan un modo de trabajo alineado con las convicciones que ya tenían algunos, y que la propuesta viene a legitimar. Sin embargo, hay otros que presentan diferencias irreconciliables. En ambas situaciones, ante las nuevas políticas, se impone la perspectiva individual de los profesores en relación con sus modos de concebir al conocimiento escolar y el trabajo en la escuela. Tales perspectivas personales operan mediante las interpretaciones y generan la adhesión o el rechazo a las propuestas de cambio. Como sabemos, en los procesos de recepción e interpretación de las reformas, los docentes tienen una amplia capacidad de neutralizar las alternativas propuestas, subsumiéndolas a sus prácticas preexistentes (Ziegler, 2003).

Los trabajos ya clásicos de Tyack y Cuban (1997) y Tyack y Tobin (1994) han dado cuenta de que las resistencias y las modificaciones de las reformas que producen las escuelas y sus docentes residen en la "gramática escolar", concepto que estos autores han acuñado, y al que entienden como las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Los autores formulan este concepto planteando una analogía entre la gramática de la lengua y la de la escuela. Así, proponen que, en el mismo sentido en que un hablante de la lengua interioriza las reglas gramaticales, los miembros de una institución educativa manejan

las normas explícitas e implícitas que regulan el funcionamiento de la escuela (Tyack y Tobin, 1994). Los autores esbozan, entonces, el carácter perdurable de la gramática escolar y, dada esa característica, explican la naturaleza estable y resistente al cambio de las prácticas en la escuela. Son esas reglas, precisamente, las que condensan el "núcleo duro" de la escolaridad.

Resulta singular que, ante estas propuestas analizadas que inciden y buscan transformar aspectos fundantes de la gramática escolar; y pese al fuerte trabajo institucional desarrollado, se registra que los profesores, mediante sus prácticas internalizadas, tienen una alta capacidad de ser portadores fieles de las reglas instauradas por la escuela moderna. De este modo, más allá de las transformaciones en el plano institucional, que se dan a través de la instalación del trabajo colegiado, resulta necesaria, también, la modificación en las visiones y prácticas individuales, que siguen permeadas por la fuerza de los saberes y modos de hacer instituidos.

En ambas experiencias, se registra que los profesores que se avienen a trabajar en estas propuestas son aquellos que ya cuentan con una serie de condiciones de base que les permiten "sintonizar" con la demanda que plantean estos nuevos enfoques para la escuela secundaria. Ya sea porque son profesores seleccionados *ad hoc* y/o porque cuentan con un bagaje afín previo, se advierte que en estas iniciativas aún no se registra la presencia de docentes que estén modificando de manera radical y masiva sus formas de trabajo. De esta manera, parecería que son las prácticas que anteceden a estos cambios las que están facilitando u obturando la puesta en marcha de las transformaciones. Además,

en cuanto a la matriz del trabajo docente como labor individual, aún tiene más fuerza la perspectiva personal que los consensos y el trabajo que acontece institucionalmente, por lo menos en este momento del proceso de instalación del cambio.

Si bien nos encontramos frente a un desarrollo muy incipiente, es factible observar que el cambio está aconteciendo, ante todo, con los perfiles "proclives y permeables" a estas modificaciones, y que todavía no se registran experiencias de formación de largo alcance y, las políticas tienen que producir también, modelos de reemplazo de los repertorios pedagógicos con los que cuentan los profesores que ya llevan varias décadas de preeminencia de la formación disciplinar. Así, son las diferentes tradiciones y experiencias de formación anteriores las que en algunos casos permiten, y obstaculizan en otros, la llegada del cambio que estas iniciativas proponen. Por el momento, los datos disponibles denotan que las potencialidades transformativas están instaladas en los docentes individuales y, en ambos casos provinciales, se ha optado por una estrategia de empoderamiento institucional de la mano de nuevas figuras que trabajan en pos de crear otras formas de trabajo en las escuelas.

La afectividad docente ante los cambios

Más allá de los efectos de orden formal que producen las modificaciones emprendidas, en el puesto de trabajo hay, además, una carga afectiva que estas iniciativas movilizan en los docentes.

Una de las cuestiones centrales que se advierten en ambos casos analizados es el pasaje del trabajo de corte personal, que es ca-

racterístico de la docencia en el nivel secundario, a formas de trabajo cooperativo.

Como es sabido, la docencia ha sido considerada como una labor y una experiencia individual; inclusive, dicha condición ha resultado altamente valorada como tal en el devenir histórico de los profesores secundarios. La matriz de origen de los docentes de nivel medio estuvo asociada a la labor de un colectivo que portaba prestigio profesional, ya sea como profesores especializados, o de la mano de aquellos profesionales liberales que desarrollaban la docencia como parte del "curso de honor" de un desempeño destacado en un campo profesional en particular (Birgin, 1999). La visión de los profesores como concedores de un saber disciplinar que les resulta propio y que han de transmitir forjó la formación y el ejercicio de la docencia. Así, se impuso la visión de la cátedra como un espacio propio del docente (la idea de "cada maestrillo con su librillo") y la imagen del aula como el espacio de dominio que el profesor maneja a su criterio, "cuando cierra la puerta". Todas estas ideas son tributarias de esta perspectiva, que concibe a la docencia como una actividad personal e individual.

Estas visiones quedan relegadas por propuestas como las analizadas aquí, que tienden a forjar un trabajo colaborativo entre profesores, junto a otras figuras y roles presentes en las instituciones. Sin embargo, entre los profesores entrevistados son varios quienes señalan la incertidumbre que provoca este cambio en la forma de trabajo.

En el caso de Río Negro, el pasaje a una estructura curricular areal conduce a los profesores a una mayor interacción entre colegas de numerosas disciplinas. Este cambio genera tensiones y, entre

los entrevistados, se plantean el malestar y la incertidumbre que experimentan: mientras que para algunos se trata de una demanda inédita que les ocasiona tensiones y temor al abandonar las prácticas conocidas; para otros, el abordaje interdisciplinario es experimentado con mayor ductilidad. La tensión en estos últimos se origina por el agobio de los pares y por la sobrecarga y el clima general de malestar circundante. Ante este contexto, es frecuente que reconozcan los temores e incertidumbre que despierta la propuesta:

A mí, trabajar con otros en el aula me parece que está buenísimo; pero también hay gente que no le gusta, porque tenés que ceder y escuchar, que te escuchen, es una doble exposición, lo podés vivir así, si lo vivís como una doble exposición bueno... La verdad, que uno se da cuenta que hay profesores, o sea, los has escuchado durante años y te das cuenta que esa situación que plantea esta nueva escuela no es una situación cómoda para él (Profesora de Ciudadanía, RN)

Yo doy economía y tengo, de repente, espacios con los profesores de geografía y de historia. Y por ahí, lo que genera también —esto es mi opinión personal— es que te exige más como docente. Como que se genera una exigencia. Porque vos, antes, te programabas tu clase, solo, y, de repente, si vos te levantás cansado, y venías....y era mucho tu... eso también es algo muy personal, influía mucho lo tuyo, en cómo dabas la clase... en cambio, cuando vos tenés que dar un tema y vos sabés que hay otra persona que escucha, que es otra persona que también está calificada, entonces vos te tenés que exigir. Te genera una autoexigencia...

—: desde escuchar los planteos aprendés de los otros [Risas]
—: sí, yo también, yo te escuchaba y yo aprendía. Y se genera eso, o sea, hay cosas que... se genera eso. Porque por ahí uno llega con un conocimiento y planifica todo de una manera, y después llega, y el otro profesor habla, o comenta algo nuevo, o algo que... y entonces uno aprende e incorpora conocimientos, y entonces trata de buscarle otra vuelta a lo propio (Docente de Economía y docente de Geografía, RN)

En las citas anteriores, se advierte que el trabajo colaborativo involucra un aprendizaje nuevo para los profesores y, al mismo tiempo, instaura en el aula un espacio donde la responsabilidad se comparte y donde se generan una serie de controles cruzados entre colegas. Aquello que antes se vivía como una carga individual, tenía para muchos la ventaja de ser un espacio que no requería ser negociado con otros, ni estaba atravesado por la mirada de los pares. De modo tal que el paso del trabajo individual al cooperativo da lugar a nuevas regulaciones y controles entre iguales que, en algunos casos, despiertan ansiedades y reacomodamientos en el trabajo. Estos cambios arrojan aprendizajes que son valorados por quienes se avienen a experimentar el trabajo con otros.

Considerando dichas regulaciones y controles que alientan estas formas de trabajo, cabe señalar que la designación por cargo docente también busca reducir el impacto del ausentismo y, por consiguiente, de las horas libres que los alumnos tienen por la ausencia de los profesores:

También, la organización que tenemos busca que no existan horas libres, el 30% de las horas de los cargos de los profesores están destinadas a espacios colectivos de trabajo, así que eso nos permite pensar en la posibilidad de que, ante la ausencia de un docente, no se interrumpa el aprendizaje (autoridad educativa, RN)

Por último, entre las ansiedades que despiertan estos cambios, los profesores entrevistados manifestaron que la implementación de los mismos fue perentoria y que no habían tenido un tiempo de preparación antes de ponerlo en juego en las aulas. Señalaron que, en estos casos, habían afrontado el trabajo colaborativo con colegas desconocidos, con una propuesta que había sido muy exigente en términos de la cooperación demandada y de los cambios en el enfoque y las formas que asume el trabajo.

Entonces bueno, eso también genera ir pensando otras dinámicas y encontrarle la vuelta a lo que se espera como talleres, también, que no es sencillo darle la vuelta... la cuestión de los talleres y de los espacios. Y a nosotros, en realidad, lo que muchos sentimos, estamos como que nos falta tiempo, porque, como no pudimos con toda esta situación de las asambleas que no se resolvieron a tiempo, nosotros nos conocimos con muchos compañeros el día que empezaron las clases. Entonces, bueno, eso generó una gran dificultad, porque la realidad es que no tuvimos tiempo antes para pensar y organizar un montón de cosas, (...) porque si bien está el espacio real de los miércoles, no nos alcanza (Profesora de Ciudadanía, RN)

En el caso de Río Negro, la presencia de los cargos docentes y la concentración del trabajo en una o dos instituciones produjo una disminución de la cantidad de profesores por escuela. Dicho cambio de escala ha generado condiciones propicias para el trabajo colaborativo e incrementó las interacciones entre los profesores, lo cual estuvo ayudado por la disposición de un tiempo de trabajo institucional.

[Hace] más o menos un mes y medio que estamos trabajando y... bueno, ¿cómo decirlo? Con toda la ansiedad que significa estar con este nuevo cambio. Lo interesante es que el equipo docente se redujo, nos podemos ver la cara todos los días, podemos charlar, podemos conocernos, podemos construir juntos la escuela, y... qué más decirles de esto, que estamos trabajando con mayor conciencia de que estamos apuntando a algo mejor de lo que estábamos, eso podemos decirlo. Esto de tener cargos, de tener un espacio los miércoles para juntarse a pensar ¿qué hacemos?, ¿cómo hacemos?, ¿a ver cómo podemos evaluar? En principio, estamos pensando... primero, que los docentes empiezan a ver su propia práctica y a pensar qué están haciendo, ¿no? y a preguntarse "¿Qué estoy haciendo acá?" y "¿Cómo hay otro que me está mirando dentro del aula?", que es interesante, y "¿Cómo vamos a evaluar a los chicos?", se preguntan muchos, y les genera bastante ansiedad (Directora de escuela, RN)

Como señalamos, esta organización del trabajo supone mayor flexibilidad y autonomía de las escuelas para definir su proyecto institucional y hacer uso de los recursos disponibles para tal fin. En este esquema, es factible modificar a lo largo del cuatrimestre

o del año las tareas de los docentes, reflexionar y resolver acerca del uso del tiempo escolar, etc., de modo tal que el uso del tiempo es maleable, y que no se encuentra ajustado previamente en una grilla horaria, sino que los profesores pueden cambiar de cursos según la tarea, en función de las necesidades de aprendizaje y de los grupos de alumnos.

Uno de los cursos que tengo son de cuartos años, somos tres profesores y tenemos dos cuartos años a la vez. Entonces, la primera hora y media tenemos compartidos, siempre hay uno de los profes que dicta primero un curso, después se traslada al otro, vamos intercambiando los profesores de aula, nuestros chicos están cada uno en su... Después termina esa hora y media y quedo yo sola por ejemplo, dando química. (Profesora de Química, RN)

Esto, lo bueno que tiene de trabajar en equipo, que siempre hay uno que puede ir paseando ¿sí?... llevando alumnos, trayendo, viendo que se necesita, organizando, nos rotamos: "Bueno, ahora voy yo al curso y vos andá a ver qué está viendo este otro", y es trabajar con distintos enfoques (Profesora de Química, RN)

Las citas anteriores develan la dinámica que instalan estas escuelas en cuanto a la disposición más libre del uso del tiempo, los agrupamientos de los profesores y de los estudiantes, así como de los saberes que van poniendo en juego. En esta estructura, a diferencia de la propia de la escuela moderna, hay una organización distinta del trabajo docente, que permite también un vínculo con conocimientos que no necesariamente tienen que

asociarse a una disciplina fija. Así, es factible visualizar en las palabras de estos profesores un ensamble distinto entre la estructura del tiempo de trabajo del equipo docente, la disposición con los grupos y los saberes del currículum en circulación, que no se asocia irremediablemente a una única disciplina abordada por un docente individual al frente de un agrupamiento estable de estudiantes.

En el caso de Córdoba, en donde la experiencia cuenta con mayor tiempo de instalación, el trabajo colaborativo resulta muy valorado entre los profesores:

Y las instancias de trabajo colaborativo con los profes son realmente súper ricas. Cuando nos juntamos acá en el cole, en las reuniones, y podemos pensar proyectos transversales, que eso también hace que el aprendizaje sea distinto, y que los chicos puedan entender que hay una unidad en los distintos espacios de la escuela y en los distintos años; y no que es como una serie de módulos que se dan superpuestos, fragmentados. (...) tomamos conciencia del rol político que realmente tiene el ser docente, que es un poco lo que decía antes. No es sólo "Voy doy mi hora, fin"; sino, bueno, pienso que hay un 'otro' al frente, pero también hay un 'otro' a los costados, que son los profes. Dejar, también, un poco el ego de lado, aprender a trabajar un poco colaborativamente, son todas esas cuestiones que bueno, sí, se tienen que jugar sí o sí..., porque así funciona esta escuela (Profesora de Literatura, CBA)

En esta experiencia, hay una apelación al compromiso de los docentes y al involucramiento en el proyecto, que tiende puentes

entre profesores de diferentes disciplinas, pero que son un colectivo que pertenece a la misma institución.

Primero que todo, se necesita mucho compromiso, porque las actividades extra áulicas para el docente, más allá de la planificación que siempre está en toda la docencia, son mucho mayores. PROA es también un proyecto, entonces eso implica meterse en su proyecto y formarte en PROA continuamente; lo que implica mayor dedicación y compromiso. Por otro lado, es un ambiente de trabajo que tiende a la interdisciplina, lo que implica estar en un contacto mucho mayor, en mayor medida con los docentes de otros espacios curriculares (Profesor de Club de Arte, CBA)

Además de iniciar el trabajo entre pares, en cada escuela que apela al intercambio y a la integración entre colegas de diferentes disciplinas, la experiencia ha comenzado a avanzar en la red que forman las instituciones a través de la planificación conjunta de las propuestas de trabajo entre los profesores de diferentes sedes. Se trata de una iniciativa ambiciosa, que lleva la colaboración más allá de la escuela y construye institucionalidades en red y comunidades docentes.

Sí, estamos armando una secuencia didáctica entre todos, entonces esa secuencia didáctica la planificamos ahora, la ponemos en práctica en el segundo o tercer trimestre de este año. Somos todos docentes de la misma materia del mismo año de todas las escuelitas PROA. Entonces, hay un drive ahí, hay una secuencia virtual y entonces todos vamos opinando, sacando comentarios, conclusiones y se va definiendo la secuencia di-

dáctica. Por ahora, lo hemos hecho, simplemente, por lo menos en mi materia, a través del drive. Sé que hay encuentros coordinados, sincronizados por Skype en algunos casos, y otros profes que están como más cerquita, se juntan con algunas disciplinas de otros coles, pero yo particularmente no me he juntado con nadie, ni he tenido estas charlas por Skype, porque no se han generado dentro de mi área (Profesora de Biología y Química, CBA)

Lo que sí estamos haciendo ahora, por ejemplo, es una secuencia didáctica, todos los profes de segundo de ciudadanía y participación, todos los profes de ciudadanía y participación de primero, todos los profes de tercero. Eso sí hicimos: una secuencia didáctica para implementar en el segundo trimestre. Obviamente que, de acuerdo al grupo, uno va acomodando y bueno, viendo. Pero es una prueba piloto, para ver cómo funcionaría. Fue lindo, la verdad me encantó, un grupo que manejaba muchísimo todo lo... primero se plantearon doscientos mil temas, con quinientos aprendizajes, y a ver cómo vamos íbamos trabajando. Lo trabajamos por Google drive y muy lindo, la verdad, la experiencia colaborativa, fantástica. Cada uno iba aportando en estas horas que por ahí le quedan, el fin de semana, y ahí estuvimos armándolo (Profesora de Ciudadanía, CBA)

Las citas anteriores dan indicios acerca del tenor del trabajo colaborativo que se demanda a los profesores. Tanto las instancias de formación previstas para estas escuelas como las planificaciones colaborativas, han generado dinámicas de trabajo

novedosas, en donde los colegas se relacionan para desarrollar su tarea. Por el tiempo de la instalación de PROA, la experiencia ha avanzado en desarrollar la formación continua de sus profesores, y ha incrementado los lazos entre los equipos de la red de escuelas que están abocados a la planificación conjunta. Si bien, en palabras de las autoridades, se trata de una actividad aún incipiente y muy compleja de procesar, resulta un paso más en el proceso del trabajo colectivo y en superar el aislamiento característico de la labor docente.

Conclusiones

Los casos provinciales abordados en este capítulo presentan dos modelos que han encarado una transformación medular de la escuela secundaria, abordando en simultáneo las múltiples dimensiones que requiere la modificación de la estructura del nivel, tal como lo conocemos. Ya hemos señalado que estas propuestas buscan introducir cambios de fondo que intervienen sobre la matriz discriminadora del nivel secundario. No se trata de una modificación que opera solo sobre los vínculos y el régimen académico, o que busca una adecuación de la escuela secundaria a un perfil de alumno en particular; sino que transforma simultáneamente el cariz y la estructura de los saberes que pone en juego la escuela, la disposición de los recursos organizacionales, los vínculos que median las relaciones sociales entre los actores, los sistemas de evaluación y promoción, las formas en que la propuesta escolar se conecta con las subjetividades juveniles.

Ante este cambio, las estrategias provinciales difieren. Córdoba opta por la creación de una escuela experimental con la expectativa de "cambiar las reglas de juego" en estas instituciones, y apuesta a desarrollar otra escuela posible, de modo tal que el modelo disemine diferentes formas de trabajo para la escuela secundaria. Río Negro, que cuenta con una escala de instituciones numéricamente menor y con una amplia dispersión territorial, inicia un cambio que abarca prácticamente a todo el universo de las escuelas estatales diurnas, aunque, al momento de la implementación, su desarrollo resulta progresivo. En última instancia, se trata de dos vías políticas y técnicas, distintas de diseñar e instalar, que buscan propiciar un cambio.

Ambas iniciativas afrontaron modificaciones en el puesto docente: asociaron fuertemente a los profesores con el proyecto de las escuelas e instalaron formas de trabajo colaborativo que apelan a los profesores más allá de una adscripción disciplinar fija y única. En el caso rionegrino, además, acotaron la dispersión de los denominados profesores "taxi" y disminuyeron las horas libres en las escuelas, ocasionadas por el ausentismo docente.

Los casos denotan un importante acompañamiento político hacia estas transformaciones, mientras que la presencia de equipos provinciales sostiene, por medio de su fuerte intervención, la puesta en marcha de dichas iniciativas en las escuelas. Así, hay una combinación de una instancia central con mucha presencia en el rumbo que asume la política, a la vez que se dota a las escuelas de capacidad de decisión sobre sus procesos pedagógicos y la organización interna que adopta. También, hay que destacar la negociación con múltiples actores del sistema educativo para

cambiar roles tradicionales, crear nuevas figuras e instaurar mecanismos de funcionamiento alternativos (como el ejemplo de los concursos docentes o la reasignación de cargos), entre otros. Finalmente, un tema no menor es el incremento de las erogaciones presupuestarias de las provincias, que se evidencian en la creación de nuevas escuelas y la instalación de los cargos docentes.

A modo de cierre, planteamos tres nudos críticos que emergen en este proceso de cambio en marcha en los casos provinciales analizados. En primer lugar, la formación disciplinar y las prácticas de enseñanza de la secundaria, que llevan décadas de instalación, pugnan por su sostenimiento. Si bien los profesores desarrollan esfuerzos importantes para poner en juego otros saberes en las escuelas, la dinámica de las disciplinas e, inclusive, el papel que estas tienen en la definición del trabajo y las identidades de los profesores, marcan una dirección que resiste al cambio que se pretende instalar. Si bien hay propuestas que buscan crear formas de trabajo a partir de problemas y con enfoques que no se cierran solo a los contenidos disciplinares estancos, la tradición del currículum ordenado por saberes altamente diferenciados y con una escasa opcionalidad para profesores y estudiantes sigue gozando de buena salud.

En segundo lugar, hay una tensión en la instalación del trabajo cooperativo frente a la preponderancia y tradición de la labor individual docente. En realidad, si bien en el trabajo de campo no se registran resistencias visibles a encarar el trabajo colaborativo entre colegas, se observa que las posiciones que los docentes tienen con respecto a su trabajo y al saber (que son preexistentes

a estos cambios) aún se mantienen con fuerza, y son un elemento de peso en las negociaciones entre pares. Esto es un indicio de la persistencia que tienen los saberes profesionales anteriores que los profesores ponen en acción frente a la exigencia del trabajo colaborativo. Cabe señalar que las propuestas de cambio aun no han avanzado en instancias masivas de capacitación, y que los docentes aún no están muñidos de otros repertorios pedagógicos que los conocidos para afrontar las exigencias que los cambios plantean. De modo tal que, al momento de llevar adelante su práctica docente, ponen en juego los saberes del oficio que tienen disponibles; evidentemente, no hay todavía alternativas robustas para el trabajo interdisciplinar en el colectivo de los profesores (como vimos, en Córdoba despuntan algunos avances para su construcción que se despliegan de manera muy novedosa en el trabajo entre escuelas). Así, el cambio solo puede ser asumido cabalmente por quienes previamente contaban con prácticas alternativas, o por aquellos que tienen cierta permeabilidad, como los perfiles seleccionados *ad hoc*. Sin embargo, el colectivo de los docentes aún tiene disponible el bagaje profesional que les ha dotado la escuela moderna, cuyo reemplazo resulta complejo y exige también reinventar las formas de la formación tanto inicial como continua.

En este contexto, la demanda del trabajo colaborativo e interdisciplinar se instala en actores que no cuentan de manera masiva con un instrumental que les permita hacer frente a esta exigencia. Esto explica que, para algunos profesores, la propuesta viene a convalidar formas de trabajo preexistentes a las que adhieren, mientras que otros resisten a las modificaciones por oposición. Este es un aspecto central, dado que la instalación de una polí-

tica de cambio no puede quedar relegada a la capacidad individual de adhesión de los docentes.

En tercer lugar, y en relación con lo que venimos planteando, las provincias han optado por una estrategia de empoderamiento institucional de la mano de nuevas figuras que actúan en pos de crear otras formas de trabajo en las escuelas, y que están avanzando en desarrollar comunidades de docentes a través de la instalación del trabajo colaborativo. Ante este escenario, resta encontrar formas y nuevos modelos de trabajo generalizables que puedan ser puestos en juego por el conjunto de los profesores, y no por aquellas figuras excepcionales que ya trabajaban con paradigmas diferentes y que solo constituyen un grupo selecto. Un sistema de masas y un modelo de escuela secundaria alternativo requieren formas generalizables, que redunden en una escuela para todos y que puedan ser llevados a la práctica por el colectivo amplio de los profesores.

Finalmente, como se evidencia en estos casos provinciales, estamos ante un proceso que augura otros rumbos para la escuela secundaria. Se trata de transformaciones de envergadura que reorientan las políticas de cambio planteadas habitualmente para este nivel, y que persiguen un lugar para la escuela secundaria que esté a la altura de las demandas del tiempo presente.

Bibliografía

- /// Acosta, F. (2012). *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX*, Cadernos de História da Educação, vol. 11, n. 1, jan./jun. Uberlândia-MG. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534> [última fecha de consulta: 24 de abril de 2018]
- /// Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- /// Arroyo, M. y Poliak, N. (2011): "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso", en Tiramonti, G. (comp.) *Nuevos Formatos Escolares. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*, Homo Sapiens, Rosario.
- /// Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*, Troquel, Buenos Aires.
- /// Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 -1920)*, FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC), Buenos Aires.
- /// Dussel I. y Pineau, P. (1995). "De cuando la clase obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en Puiggros, A. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el Peronismo. 1945-1955*, Galerna, Buenos Aires.
- /// Fontana, A. (2015). *Narrativas de la experiencia escolar en PROA y PIT (2014- 2015)*, Córdoba, MEdCBA-DGES.
- /// Gallart, M.A. (1983). "La evolución de la educación secundaria 1910-1970" en *Revista del Centro de Investigación y Acción social*, XXXIII, 330.

- /// Nobile, M. (2011). "Redefiniciones de la relación docente- alumno: una estrategia de personalización de los vínculos" en Tiramonti, G. (comp.) *Nuevos Formatos Escolares. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*, Homo Sapiens, Rosario.
- /// Romero, M. (1999). "Las representaciones del cambio educativo" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, n° 2. Disponible en: www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15502202.pdf [última fecha de consulta: 20 de agosto 2005]
- /// Tedesco, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina 1880- 1945*, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- /// Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" en *Revista Propuesta Educativa*, 29 (17), pp. 63-71, Buenos Aires.
- /// Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A.; Toscano, A.G. (2013). "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala" en *Revista del IICE*, N° 33, pp. 24-43, Buenos Aires.
- /// Tiramonti, G. (2016). "Para muestra basta un botón. **Acerca de las escuelas PROA**" en *Revista Propuesta Educativa*, 44 (24), pp. 60-63. Buenos Aires. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=97&num=44 [última fecha de consulta: 24 de abril de 2018]
- /// Tiramonti, G.; Braslavsky, C. y Filmus, D. (comps.) (1995). "Quiénes van a la escuela hoy en la Argentina" y "Quiénes ofrecen educación en la Argentina" en *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, FLACSO, Ed. Tesis Norma, Buenos Aires.

- /// Tiramonti, G y Ziegler, S (comp). (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*, UNICEF FLACSO, Buenos Aires. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Permanencias_e_innovaciones_en_las_escuelas_secundarias.pdf [última fecha de consulta: 24 de abril de 2018]
- /// Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Harvard University Press, Cambridge.
- /// Tyack, D. y Tobin, W. (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?*, *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003453> [última fecha de consulta: 20 de marzo de 2003]
- /// Weiler, H. (1998). "¿Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania?" en *Revista Estudios del Currículo* 1, N° 2.
- /// Ziegler, S. (2003). "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años 90' en Argentina" en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, vol. VIII, N° 19, Septiembre- Diciembre, pp. 653-677, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001905.pdf> [última fecha de consulta: 24 de abril de 2018]

El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos de Proyecto 13 y el CBU

Verónica Tobeña⁴⁶

Introducción

Hasta hace unos pocos años no existía en el campo educativo argentino un consenso generalizado que apuntara a señalar, como fuente de las frustraciones que experimenta la escuela secundaria, al modelo de conocimiento en el que abreva su propuesta pedagógica. El enciclopedismo se transforma en una hipótesis con alto grado de aceptación para explicar la baja intensidad de las experiencias educativas que acusa el nivel, sólo muy recién-

46 Dra. en Cs. Sociales (FLACSO Argentina), Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES - UNSAM), Lic. en Comunicación Social (UBA). Investigadora Asistente del CONICET con sede en FLACSO Argentina (Área Educación - Programa Educación, Conocimiento y Sociedad). E-mail: vtobena@flacso.org.ar

temente, cuando consigue arraigarse y extenderse esta relación. Su organización en base a un paradigma epistemológico fuertemente marcado por las nociones de orden, racionalización y gradualidad y referenciado en la cultura de la Ilustración, ha sido una condición de la educación secundaria que el ámbito académico local ha desestimado toda vez que ha posado la mirada en los nuevos contingentes que acceden a la escuela para explicar por la vía de los sujetos los lamentables guarismos que arroja el nivel. Sin duda, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo de Internet, han colaborado en generar las condiciones culturales para que la mirada se desplace de los sujetos hacia el conocimiento y la cultura que transita por la escuela. La cultura analógica que simboliza el libro como soporte central de la cultura ilustrada y el encierro de los saberes que supone el curriculum ordenado por asignaturas comienzan a desnaturalizarse con el avance de la cultura digital, la interdisciplinariedad y la transversalidad que cobran las prácticas sociales y culturales, haciendo del enciclopedismo un blanco cada vez más fácil de críticas por su extemporaneidad con los valores y conocimientos que sustentan la contemporaneidad.

Pero antes de las TIC y de Internet, es decir, antes del advenimiento de la era digital que torna patente la falta de vigencia de la propuesta cultural de la escuela, la pertinencia y el valor del enciclopedismo ya mostraba signos de agotamiento a los ojos de muchos. En rigor, la lucha contra la matriz ilustrada de la escuela lleva dadas varias batallas, y puede rastrearse *"en el debate pedagógico de por lo menos un siglo atrás, a través del movimiento escuela nueva (la idea de trabajar por proyectos), así como la necesidad de transitar del*

contenido hacia el desempeño o conducta observable (la idea que subyace en el discurso de las competencias)" (Díaz Barriga, 2014: 9).

La Argentina no se mantuvo ajena a este debate e impulsó iniciativas políticas que apuntaban a reformar la manera en que la escuela secundaria estructura la enseñanza así como las estrategias canónicas y rutinarias que asume su trabajo con el conocimiento. Sin embargo, estas iniciativas no lograron su cometido; sus respectivos planes de lucha no lograron jaquear la matriz ilustrada y hoy, ante la necesidad de retomar este problema que impone la revolución digital, la revisión de dichas políticas resulta de interés, ya que podríamos capitalizar algo de esa experiencia de transformación fallida.

El artículo se ocupa de pasar revista y analizar dos reformas aplicadas al nivel medio que, desde los setenta a esta parte, buscaron conmovir la matriz enciclopedista de su curriculum: **Proyecto 13 (1970)** y el **Ciclo Básico Unificado (CBU) en la Provincia de Río Negro (1986-1996)**⁴⁷.

47 Queda afuera de este estudio por motivos de espacio y profundidad la reforma implementada en 1989 por el Gobierno Nacional conocida como el Ciclo Básico General (CBG), que bien podría haberse incluido en virtud de la afinidad que tiene con las seleccionadas para esta investigación. Las tres (Proyecto 13, CBU y CBG) encarnan un paquete de reformas que de haber prosperado hubieran sustanciado una alternativa educativa que *a priori* parece más capaz de entablar un diálogo con las derivas que tomó el mundo contemporáneo de lo que demuestra la propuesta escolar tradicional. He aquí el interés de seleccionarlas para esta investigación.

Existe un amplio y variado campo de indagación en torno a la cuestión de la persistencia de un curriculum volcado a las ciencias, compartimentado en disciplinas estancas, centrado en una idea erudita del conocimiento (que no se construye con los alumnos sino que se devela de arriba hacia abajo) que estas páginas intentarán explorar. El trabajo hace énfasis en esta supervivencia del enciclopedismo porque en la base de dichas reformas hay un intento por anteponer una alternativa a la organización de la vida escolar que dicha matriz promueve, pero nos encuentra en el siglo XXI en el punto de partida: el ocaso del enciclopedismo retorna porque dichas reformas no lograron conmovir la propuesta cultural ilustrada de la escuela.

¿Qué planteo está en la base de las luchas que cada una de estas reformas libraron contra el enciclopedismo?, ¿qué diagnóstico de la situación del nivel medio motorizó a cada una de estas reformas?, ¿qué constatación al nivel curricular y al nivel de la matriz cultural escolar querían superar cada una de estas iniciativas? ¿De qué modo encaró cada reforma esta lucha? ¿Con qué propuesta? ¿Cuáles fueron los lineamientos que trazó cada una de estas reformas?

¿Por qué seguimos librando la batalla contra el enciclopedismo si desde hace décadas predicamos su ocaso? ¿Cuál es la clave de su persistencia?

Acerca del enciclopedismo en la escuela

La escuela moderna es una institución hija de la cultura intelectual de la Ilustración francesa y tiene en la *Encyclopédie* una referencia desde la cual construye su autoridad cultural y se inspira

para estructurar la enseñanza en disciplinas. El *arbitrario cultural* que recorta para sí la escuela configura una propuesta curricular consustanciada con el canon cultural que jerarquiza la enciclopedia, que no sólo materializa su influencia en el cientificismo humanista que adopta (Dussel, 1997) sino también en la estructuración por disciplinas del plan de estudios.

En relación a este *arbitrario cultural*, la crítica reproductivista de los años '60 y '70 se encargó de poner bajo la lupa el carácter discriminador y legitimador de las desigualdades sociales a través de la cultura que este modelo enciclopedista impuso, clasificando los saberes y jerarquizando unos por sobre otros (Bourdieu y Passeron, 1979; Foucault, 1987). Esta valoración jerárquica del conocimiento tendía a privilegiar la teoría, el pensar y lo racional y a despreciar la práctica, el hacer y lo sensible (Simondon, 2017; Darling-Hammond, 2001)⁴⁸. Este mecanismo de exclusión que implica la conformación de cualquier canon no sólo excluyó los llamados saberes populares y/o folklóricos sino que también mutiló el proceso de producción de aquellos conocimientos y cuerpos

48 La filosofía de Descartes es la principal influencia que alimenta la impronta racionalista de nuestra cultura occidental. Dicho racionalismo divide al sujeto en mente y cuerpo y exalta la dimensión intelectual y la inteligibilidad racional del mundo (impugnando así el conocimiento basado en la experiencia y a los sentidos como fuente para la formación de ideas). De esta matriz de pensamiento cartesiana parece ser deudora la creciente separación entre teoría y práctica, entre hacer y pensar o entre trabajo manual y trabajo intelectual que caracteriza a los sistemas educativos occidentales modernos (Llamazares, 2011; Najmanovich, 2016; Aguerrondo, 2016).

científicos que sí entraron en dicho canon escolar, porque se impartieron por la escuela como una verdad definitiva, objetiva, universal y estable, sin reponer las vicisitudes de su construcción, escamoteando las luchas y disputas involucradas en su desarrollo y borrando el proceso de disciplinamiento de los saberes (Foucault, 2001) que acompañó la conformación de este canon. Sin duda el efecto más dañino que esto tuvo para la escuela fue el sesgo dogmático que adoptó en ella el conocimiento, que más que tratarse como una herramienta intelectual para habilitar el pensamiento se presentaban como verdades a las cuales había que adscribir (Dubet, 2010). El carácter abstracto que asume el saber que circula por la escuela, al condensarse en fórmulas, teorías, axiomas, conceptos, etc, que no se desarman ni se reconstruyen a partir de los procesos que los constituyen, lo tornan una fuente de discriminación y de reproducción de las desigualdades sociales precisamente porque requiere de interlocutores familiarizados en sus códigos sociolingüísticos complejos y habituados a la cultura ilustrada de la que emanan. De modo que en la naturaleza del conocimiento que transmite la escuela se cifra una fuente de discriminación evidente (Bourdieu y Passeron, 1979; Bernstein, 1994).

La estructuración por disciplinas del curriculum escolar también es deudora de la matriz enciclopedista que sustancia una obra como la *Encyclopedie*, con su discurso discontinuo, en el que el saber está representado como una acumulación de materiales dispersos, de información fragmentada, donde la comunicación y la retroalimentación entre los diversos dominios del conoci-

miento en general no se explicita⁴⁹. Esa característica de la obra -su compartimentación estanca-, da por supuesto un procedimiento cognoscitivo, proyecta una forma inorgánica de operar de la mente, marcada por la balcanización. En el ámbito educativo hemos naturalizado esta manera de estructurar el curriculum por materias o asignaturas que no se conectan entre sí ni explicitan las limitaciones de esta perspectiva, y con ello velamos cómo contribuimos con esta estructura curricular a cimentar una forma de pensamiento que amputa la realidad y cosifica el conocimiento (Morin, 2002).

49 Es bajo la influencia de la concepción newtoniana del universo a la imagen de una máquina integrada por partes que se establece esta estructura inorgánica. El paradigma newtoniano deriva de un conjunto de leyes generales de tipo físico que forjan una forma de entender el universo y su funcionamiento como un mecanismo de relojería en el que cada parte aporta una pieza del engranaje que se articula para dar carnadura a un todo, y es bajo esta influencia que se cifra la compartimentación aludida. Esta concepción alentó un abordaje fragmentado de la realidad en tanto se creía que estudiando sus partes en profundidad podía reconstruirse el funcionamiento del todo. El supuesto era que el todo es igual a la suma de sus partes. A su vez, la imagen newtoniana del universo como un mecanismo muy aceitado, estático, movido por leyes predeterminadas e inamovibles a las cuales estaba llamada a descubrir la ciencia, fue configurando un mundo de certezas y de progreso indefinido, que para la escuela tenía como correlato la misión de formar sujetos eruditos, los cuales constituían el ideal de este paradigma (Llamazares, 2011; Aguerro, 2016; Najmanovich, 2016).

Tanto la naturaleza abstracta del saber escolar como su organización fragmentada recortan las alternativas para instrumentar su enseñanza. La propuesta pedagógica de la escuela debe entenderse como una extensión inevitable de la concepción epistemológica que está en la base: a una determinada representación del conocimiento y su funcionamiento se corresponde un esquema de enseñanza-aprendizaje compatible con esos supuestos epistemológicos. La matriz enciclopedista da pie a una propuesta pedagógica marcada por una lógica transmisiva, de sesgo academicista y fuertemente contenidista. Esta propuesta se sustanció dando forma a una escena áulica que es la que hoy persiste: el docente al frente del aula, centro de atención y polo activo de su dinámica, monopoliza con su discurso pedagógico la escena que se completa con estudiantes que se instruyen al asimilar pasivamente los contenidos vertidos por el maestro.

Si bien el maestro detenta un saber del que carecen los alumnos y su autoridad es incuestionable (*magister dixit*), cabe subrayar que la actitud acrítica exigida por aquello que se enseña en la escuela alcanza tanto a estudiantes como a docentes, porque ni unos ni otros participan de la selección de su curriculum ni están llamados a intervenir activamente en los procesos de construcción del conocimiento que por allí circula (Chevallard, 1998). Esto lleva a la reproducción de un paquete de contenidos cerrados donde el sentido está ausente, tornando difícil que el pensamiento se haga presente en el proceso educativo, que termina poblándose de conductas mecánicas. En este punto es oportuno recordar que la escuela moderna es el brazo pedagógico del movimiento ilustrado moderno y como tal tenía la misión, con la *Encyclopedie* como referente, de instalar en el sentido común de quienes pasaran por

sus aulas un pensamiento racional. En su afán por constituirse en arma del movimiento ilustrado para luchar contra la superstición, la religión y la metafísica, el enciclopedismo cultivó una ideología laicista y racional y se construyó como némesis de las sagradas escrituras, como la Biblia de la Ilustración y, paradójicamente, de a poco esto lo fue consolidando como un discurso cada vez más dogmático, contribuyendo a estabilizar sus enunciados en axiomas que se parecen a los de la fe religiosa (Dubet, 2010).

En el contexto argentino el proceso de disputas alrededor de la definición curricular terminó estabilizando un patrón cultural ligado al humanismo, tanto tradicional como moderno, favoreciendo un tipo de dominio cultural *"que permitió escasamente el experimentalismo"* (Dussel, 197: 153) y que contaba entre sus elementos distintivos *"(...) la no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas (...)"* (Dussel, 1997: 153)⁵⁰.

La propuesta educativa que materializa la escuela moderna logró imponerse gracias a que proporcionó una respuesta eficaz a las exigencias de su época (Pineau, 2001). El proyecto moderno demandaba la formación de sujetos disciplinados, capaces de manejar contenidos de diferentes campos del saber y de estructurar un pensamiento compatible con las reglas del racionalismo mo-

50 Para un minucioso y sistemático análisis de los bemoles que comportó la definición curricular de la enseñanza media en la Argentina, véase el libro de Dussel (1997).

derno. El sujeto erudito era el ideal de esta propuesta, que entendía que una mayor acumulación de saber individual ensanchaba las capacidades para desenvolverse en el mundo.

La matriz enciclopedista como hipótesis de la crisis de la escuela moderna

La desconfiguración del orden moderno que opera de facto la era contemporánea tornó flagrante las inconsistencias de la propuesta cultural de la escuela para dar respuesta a un mundo en constante transformación. Las limitaciones que tiene la escuela moderna en virtud de su matriz enciclopedista se advierten prácticamente desde su constitución como tal, pero sólo recientemente demuestran entrañar una inconsistencia irrevocable. Algunos movimientos pedagógicos vienen cuestionando el modelo escolar tradicional que el proyecto moderno impuso y formulando propuestas alternativas a su planteo desde hace por lo menos un siglo (Escuela Nueva, Escuela Activa o Nueva Educación; Reggio Emilia; Montessori; Pestalozzi, etc.), pero la eficacia y el alcance de sus propuestas es limitado y ninguna ha logrado sustanciarse en una opción a escala masiva. En la Argentina del presente las filosofías que animaron estas propuestas se desempolvan para auscultar su potencial en un escenario como el actual y de su mano se retoma un debate pedagógico que había quedado obturado por un abordaje de la cuestión muy centrado en la dimensión organizacional de la escuela, de la que surgieron una serie de políticas educativas que pertenecen a una ola de reformas que dejan incólume la matriz en-

ciclopedista porque no hacen de la propuesta cultural su blanco sino que se concentran en flexibilizar las trayectorias estudiantiles y distintos aspectos del régimen académico⁵¹.

Las dos reformas que este artículo analiza a continuación, Proyecto 13 y CBU, están genealógicamente emparentadas con las transformaciones que muchos sistemas educativos de distintas partes del globo están experimentando para dar respuesta al cambio epocal y a las exigencias del siglo XXI. Es que a diferencia de la ola de reformas enfocada en aspectos organizacionales de lo escolar a la que aludíamos recién, éstas dos políticas se inscriben entre aquellas iniciativas que parten de identificar en la dimensión epistemológica-pedagógica de la escuela su principal nudo crítico y es haciendo foco allí que esbozan sus propuestas de cambio. Ambas reformas constituyen ejemplos pioneros en la Argentina de procesos de cambio orientados a conmover el núcleo más persistente de la escuela moderna: su propuesta cultural ilustrada de corte enciclopedista. Si bien estas experiencias se frustraron en el camino creemos que algunas de sus ideas y sus propuestas aportan pistas para desempantamar a la escuela frente al contexto contemporáneo.

51 Entre estas iniciativas se cuentan, por ejemplo, las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (EdR), los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (CESAJ) y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años de la Provincia de Córdoba (PIT 14-17). Todas ellas fueron diseñadas como ofertas específicas para la escolarización de adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela.

La intención de estas páginas es entonces doble: por un lado, apunta a contribuir a instalar en el centro del debate aquello que desde nuestra perspectiva está en la base de la crisis de la escuela moderna, a saber, la matriz enciclopedista de su propuesta cultural; y por otro lado se propone rescatar dos reformas que a nuestros ojos constituyen abordajes posibles al problema en cuestión, de los cuales es factible aprender de cara a las transformaciones que nuestro sistema educativo necesita.

Proyecto 13 y CBU: dos embestidas fallidas contra el enciclopedismo⁵²

1. Proyecto 13: centros educativos con personal docente de tiempo completo

1.1. El desplazamiento de la idea de conocimiento: De la erudición a la resolución de problemas

Las denominadas "Escuelas de Proyecto 13", se crearon a fines de la década del '60 y principios del '70 como un ensayo que aún hoy

52 Este apartado fue elaborado en base al análisis de las fuentes oficiales que documentan el contenido de ambas medidas, su fundamentación, sus antecedentes y sus documentos de trabajo.

alcanza a un puñado de instituciones distribuidas en la Ciudad de Buenos Aires y en el interior del país. Se trata de una reforma acotada en cuanto a su extensión (se aplicó en 25 instituciones) y se propuso como una experiencia piloto orientada a *"implantar un tipo de organización escolar cuya eficiencia pedagógica sea superior a la actual"*.

Es, en efecto, la centralidad que la reforma concede a la dimensión pedagógica de la labor educativa lo que la vuelve una iniciativa interesante para este estudio. Esa superación en materia pedagógica se encara revisando el paradigma epistemológico que sustenta la propuesta del nivel secundario y se plantea así dos modelos alternativos para repensar la función educativa de la escuela:

"La educación tradicional sustenta un concepto antropológico basado en el hombre como animal inteligente. La función primordial de la educación es ejercitar en él la memorización del patrimonio cultural que la sociedad transmite a través del maestro, subyaciendo en ella una psicología de las facultades, cuya misión es poner dentro de una inteligencia reducida a memoria, lo propio de ésta: ideas, datos, conocimientos.

En la educación moderna el concepto antropológico es otro: el hombre es un organismo inteligente que actúa en un medio social. Dicho ambiente, que favorece u obstaculiza las tendencias activas del sujeto, condiciona un bien diferente en la educación, ya que ésta debe llevar al hombre a resolver problemas vitales actuando adecuadamente, no por simple acumulación de datos de la memoria".

El primero de estos modelos, el tradicional, reduce la inteligencia humana a la memorización y hace de la educación un medio para "llenar"

a los estudiantes de cultura, que es el combustible que una visión de la inteligencia reducida a memoria requiere para operar. Esta postura supone que cuanto más saber acumula un individuo más inteligente se vuelve. El énfasis está en el valor de aquello que sabe, en el patrimonio del que se hace acreedor gracias a la educación. El conocimiento en este modelo tiene entidad propia, es valioso *per se*; se trata de una epistemología que piensa al conocimiento como con ontología propia, autónomo del sujeto que lo produce y/o lo activa y por lo tanto independiente de su utilidad concreta y su carnadura real.

El modelo que reivindica para sí esta política es el que identifica como "educación moderna"; en esta opción la introducción del "medio social" en el que se da la acción cognitiva constituye el elemento que funciona de bisagra para el cambio de paradigma. La inteligencia humana no es una facultad que se ejerce mecánicamente y en el vacío, sino que es "una tendencia del sujeto" que encuentra en el medio en el que actúa condiciones favorables o desfavorables para su emergencia. Parafraseando a Edgar Morin (2002) "no se trata de llenar las cabezas sino de hacer bien las cabezas" para esta propuesta, ya que la educación *"debe llevar al hombre a resolver problemas vitales actuando adecuadamente, no por simple acumulación de datos de la memoria"*. La educación, en esta versión, no tiene como objetivo producir sujetos eruditos o cultos, sino formar hombres que sean capaces de movilizar sus aprendizajes para aplicarlos a situaciones en las que éstos se vuelven significativos. Esta es una alternativa en la que el sujeto y el contexto importan tanto como el texto (el conocimiento) que deja de concebirse como una abstracción para pasar a ser una herramienta indisociable de su uso y de su contexto de aplicación, porque no tiene sentido *per se* sino que éste depende de la trama en la que se considere.

1.2. Estrategias orientadas a corroer el trípode de hierro

La reforma apunta precisamente a conmovir aquello que Flavia Terigi (2008) señaló como el *trípode de hierro* del formato escolar moderno, cuyos elementos son: 1) la clasificación disciplinar del curriculum; 2) la designación de los profesores por especialidad; y 3) la organización del trabajo docente por horas de clase al frente de alumnos. Las escuelas de Proyecto 13 plantean como estrategia para conjurar este núcleo resistente al: "profesor por cargo, (de tiempo completo y/o parcial)"⁵³, la "reducción del número de materias diarias", la "reestructuración de los programas", el "agrupamiento de materias", la "departamentalización por áreas", la "programación de actividades co-curriculares y extra-clase", el "estudio de un régimen de califica-

53 “1. Los profesores de tiempo completo y de tiempo parcial -de 20 horas reloj semanales- constituirán del 60 al 70% del plantel de cada establecimiento.

2. Los restantes tipos de cargos se distribuirán de acuerdo con las exigencias del plan de estudios.

3. Los profesores que se desempeñan por horas de cátedra representarán el menor número posible del plantel”.

“Los profesores que se desempeñan en cargos, ya sean éstos de tiempo completo o de tiempo parcial, destinarán del 70 al 75% de sus horas de trabajo a las actividades educativas directamente vinculadas con el plan de estudios.

Las tareas extra-clase comprenderán del 25 al 30% de las horas semanales propias de cada uno de los cargos. La mayor parte del tiempo extra-clase de cada profesor se empleará en los servicios y actividades extra-programáticas destinadas a los alumnos. El resto se destinará a las actividades, obligaciones profesionales y administrativas y perfeccionamiento del profesor”.

ciones, exámenes y promociones" alternativo al vigente en el caso de que la experiencia lo demande. Este es el paquete de medidas con el que esta iniciativa se propone reinventar los roles de docentes y alumnos y resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La medida central es la institución del "profesor por cargo" que introduce una forma de contratación del plantel docente que abandona a las horas cátedra como criterio de reclusión, para articularlos a la institución como docentes de la casa. Esto implica una dedicación al trabajo institucional que no se reduce a la labor educativa que se desempeña en el aula frente a los alumnos, sino que contempla un tiempo adicional que está afectado para el ejercicio de la profesión docente, y por lo tanto es complementario y fundamental para la preparación de las clases (las denominadas "tareas extra clase"), y no puede quedar librado a la iniciativa y los recursos del docente. Con esta medida la política apunta a brindar las condiciones materiales para institucionalizar una práctica docente consustanciada con el proyecto educativo del establecimiento en cuestión, con margen para planificar sus estrategias de enseñanza, reflexionar sobre su labor, retroalimentar su trabajo con el plantel docente de su escuela y su equipo directivo y pedagógico, articular su propuesta con la de otros colegas, generar iniciativas extra-programáticas, disponer de tiempo para su capacitación, consolidar el vínculo con los estudiantes, etc.

La disponibilidad de una masa de docentes estables hace a un recurso institucional que ofrece alternativas para conmovir ciertos aspectos de la organización escolar. Por ejemplo, la "reducción del

número de materias"⁵⁴, la "reestructuración de los programas"⁵⁵ y el "agrupamiento de materias"⁵⁶ que impulsa esta política encuentran en el profesor por cargo una condición de posibilidad. Sin la dinámica habitual derivada de las contrataciones docentes por hora cátedra -que deviene en el célebre "profesor taxi" -, la disponibilidad de un plantel fijo de docentes dedicado con mayor exclusividad a las escuelas en las que trabajan, ofrece un escenario cotidiano apto para la elaboración de una propuesta institucional que descansa en el trabajo en equipo, el intercambio interdisciplinario, la flexibilización horaria y que ensaye otras estrategias de enseñanza y otras formas de tramitar el plan de estudios y organizar su dictado.

54 *“La reducción del número de asignaturas diarias mediante la organización de unidades horarias de distinta duración (30, 40, 60, 80 minutos, etc.). El horario será flexible y acorde con las tareas a cumplir”.*

55 *“Reestructuración de los programas con el doble propósito de actualizarlos paulatinamente y de organizarlos en unidades didácticas amplias, que posibiliten la correlación y la adopción de una metodología moderna. Toda reestructuración deberá realizarse sin que altere la esencia del programa a fin de no dificultar los pasos de alumnos a otros establecimientos o su normal promoción por asignaturas”.*

56 *“Agrupamiento de materias a cargo de un solo profesor y, cuando sea factible, con una sola programación. Al respecto, será necesario estudiar la conveniencia y posibilidad de la fusión de materias. A los efectos de la promoción de los alumnos y del otorgamiento de los certificados de estudios, la aprobación de un área implicará la aprobación de todas las materias comprendida en ella de acuerdo con los planes de estudio vigentes”.*

Sin duda, estos cambios al nivel de los programas de estudio, las asignaturas (su cantidad, su reagrupación, sus responsables) y las redefiniciones horarias apuntan a superar la fragmentación del saber, su balcanización y el modo arbitrario de intercalar el dictado de materias sometiendo a los estudiantes a saltar de una asignatura a otra sin más fundamentación que la que impone una ingeniería horaria difícil. Hay un intento por restituir organicidad a un cuerpo de saberes que la escuela administra de forma desmembrada, como piezas de un rompecabezas sin sentido aparente. También se busca conmover las prácticas de enseñanza tradicionales brindando condiciones a los docentes para que reflexionen entre pares sobre sus estrategias, diversifiquen su repertorio de recursos y ensayen nuevas propuestas.

Por su parte, la organización departamental es otro de los cambios que instrumenta para dar sustento a la reestructuración pedagógica que se impulsa. La departamentalización tiene el cometido de *"cubrir mediante cuerpos distintos pero conexos, las diferentes áreas de actividades"*. Entre estos "cuerpos" se incluyen como propuesta los siguientes departamentos: de orientación; audiovisual; de relaciones con la comunidad; de extensión cultural; de actividades co-programáticas; de materias afines⁵⁷. El último de estos departamentos, el de materias afines, tiene como apuesta *"agrupar las asignaturas de acuerdo con las áreas, con el plantel de profesores del establecimiento o con el interés de éstos por correlacionar materias"* y

57 Este listado se propone como inspiración para los establecimientos pero no pretende prescribir estas opciones como un paquete cerrado ni obstar iniciativas alternativas por parte de las escuelas.

en este punto es una forma de abordar el mismo problema al que nos referíamos más arriba vinculado al saber y su tradicional compartimentación estanca y también es un espacio interesante para revisar las prácticas de enseñanza en forma colectiva. El de materias afines se propone como un cuerpo en el que confluyen docentes y saberes en virtud de su afinidad y desde el cual se aspira a motorizar la reestructuración de programas de estudio, la reagrupación y redefinición de materias, la tendencia a la interdisciplinariedad, la reflexión colectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el impulso de iniciativas extracurriculares.

La organización departamental es un elemento que introduce una cuña a la matriz enciclopedista porque contiene distintas aristas para ello, como es la interdisciplinariedad, el trabajo colectivo y la capacidad de convertir a los docentes en productores activos de sus propuestas y no como meros reproductores de un curriculum, todas condiciones que están en las antípodas del modelo tomado de la Ilustración. A su vez, las distintas líneas de trabajo que la departamentalización busca instalar habilitan la presencia en la escuela de lenguajes, dinámicas y relaciones tradicionalmente ausentes en virtud de las referencias ilustradas que asumió y de su impronta humanista (Dussel, 1997). Aludimos al espacio que estos "cuerpos" abren por ejemplo al lenguaje audiovisual y a las artes, a las relaciones con la comunidad, a las actividades co-programáticas. El departamento de orientación, por su parte, que según reza el documento se propone como "*un servicio destinado a ayudar a los alumnos*" convierte al estudiante en un actor con características específicas que la escuela debe

contemplar para adaptar su propuesta⁵⁸, demostrando así que se distancia de concepciones del sujeto que lo ciñen a su dimensión racional y que atiende al carácter multifactorial que determina cualquier experiencia educativa.

1.3.El desplazamiento del sujeto de la educación: De los alumnos a los adolescentes

En efecto, esta es una de las definiciones de partida que asume la reforma y que es nodal para la definición pedagógica que intenta propiciar, porque tiene que ver precisamente con cómo define al sujeto al que va dirigida la educación. Dice:

" (...) se ha creído conveniente la transformación de los establecimientos de nivel medio en centros educativos con personal docente de tiempo completo, adecuando contemporáneamente esas casas de estudio a las necesidades actuales de la educación de los adolescentes".

Los estudiantes son tenidos en cuenta en su condición de adolescentes y el alumno es una figura que la escuela tiene la responsabilidad de ayudar a construir, es decir, no es natural, no basta con suponerlo. Pero además, el adolescente como sujeto al que va di-

58 Ese "servicio al alumno" debe estar orientado "a conocer sus capacidades, intereses y necesidades, a resolver sus problemas y a formular planes con el objeto de realizar las adaptaciones que les permitan utilizar, de forma inteligente, las oportunidades que les brindan la escuela y la comunidad".

rigida la educación es un dato central para la reformulación de la escuela, que debe "adecuarse" a sus destinatarios. Las escuelas de Proyecto 13 así, no se limitan a brindar un servicio educativo y, con ello, a centrar su atención en la enseñanza, sino que también hacen suya la responsabilidad por el aprendizaje.

En este sentido, la transformación de ciertas escuelas a la propuesta que introduce Proyecto 13 con arreglo a "*las necesidades actuales de la educación de los adolescentes*", está marcando la importancia que concede esta iniciativa al sujeto destinatario de la educación y su contexto (histórico, social, cultural) para definir el rumbo de los cambios que se promueven. Con el adolescente y su contemporaneidad como uno de los argumentos de la propuesta lo que se introduce es un giro a la tradición ilustrada en la que abreva la escuela moderna, por la cual la transmisión educativa es entendida en términos conductistas y lineales, haciendo de la enseñanza la causa del aprendizaje, y en virtud de la cual, también, no importan los intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes que intervienen en el proceso de aprendizaje, porque el foco está puesto en la legitimidad social de la que goza su *arbitrario cultural* y la necesidad de articular a "los nuevos" al diálogo con él. Proyecto 13 problematiza esta herencia y retoma para sus lineamientos algunos elementos en boga en el período en el que surge, como la creciente legitimidad social que ganan disciplinas como la psicología y la pedagogía, y los aportes que la perspectiva sociológica tiene para brindar, así como la actualización de las pautas culturales que enmarcan la vida social, rompiendo de este modo con el mandato de mantenerse a raya de las vicisitudes que la rodean y cultivar la endogamia. De esta manera, replantea en función de estas nuevas referencias científicas la or-

ganización escolar a partir de la introducción de nuevos soportes institucionales y poniendo en valor nuevos idearios como guía de la función educativa que debe cumplir la escuela⁵⁹.

1.4. Dispositivos al servicio de la reforma: Régimen Tutorial y Gabinete psicopedagógico

Entre los soportes institucionales que crea también se cuentan la dedicación exclusiva que prescribe para el equipo directivo de estos establecimientos y, como algo más específico e innovador para la época, la creación de un gabinete psicopedagógico y de un régimen de tutorías⁶⁰. Estos dispositivos instituyen una red desde la cual abordar la trama social, psicológica, cultural y didáctico-pedagógica de la que está tejida la materialidad y la di-

59 La premisa más significativa y que merece ser subrayada para entender el cambio de paradigma que implica la propuesta tiene que ver con cómo se representa la función de la escuela esta iniciativa, al plantear que *“el fin de la educación está en la obtención de un ‘aprendizaje’, es decir en un transferir experiencias a situaciones nuevas”*. Ya no se trata entonces de integrar a las nuevas generaciones a una tradición cultural preexistente a partir de la cual puedan articularse al dialogo social, sino de pensar la educación como una herramienta para afrontar los desafíos del futuro, de lo nuevo.

60 El regimen tutorial se inspira en la experiencia puesta en marcha en la Escuela Normal Mixta “Juan Bautista Alberdi” de San Miguel de Tucumán a partir de 1962 que se juzga como una experiencia exitosa y se retoma entonces como antecedente para esta propuesta.

námica de lo escolar, aportando nuevos engranajes en los cuales hacer descansar una organización institucional de características más flexibles y dinámicas, *"que permita despertar y poner en juego sus ricas fuerzas latentes y espontáneas"*, con una comunicación más eficiente y con bases profesionales y perfiles idóneos para atender, vía el gabinete psicopedagógico y el régimen de tutoría, dos frentes que se propone abordar esta política: la dimensión pedagógica y los adolescentes.

La creación del gabinete psicopedagógico se fundamenta precisamente en la necesidad de contar con una orientación especializada que acompañe el cambio de enfoque educativo que promueve esta política. *"Este otro enfoque -consigna el documento- trae aparejado una serie de criterios diferentes en función de la política educativa, de la organización escolar, del aula como pequeña unidad social, y del alumno como integrante concreto de un grupo de trabajo"*. De estos diversos estratos emanan los fundamentos para la creación del gabinete psicopedagógico. Entre estos fundamentos, el más importante es el que hace de la planificación a nivel de organización pedagógica el motor de la modificación del ambiente escolar y de una experiencia educativa que redunde en cambios cualitativos de la conducta en los estudiantes (encarnados en el desarrollo de aptitudes, capacidades para actuar, habilidades para resolver problemas, que son los objetivos que se propone como fin este cambio de enfoque educativo). Desde luego, dicho giro amerita un docente que asuma un rol distinto al que lo tenía por el depositario de la verdad a transmitir, y aquí el gabinete psicopedagógico tiene la tarea de orientar y acompañar al profesor en la transformación que está llamada a convertirlo en *"un miembro del grupo con funciones de guía, estimulador y organizador del aprendizaje"*, lo cual

no implica más trabajo para él "sino que lo conduce a 'trabajar mejor' sobre fundamentos científicos y cumpliendo un plan de acción"⁶¹. Es tarea de dicho gabinete brindar esos fundamentos científicos y trazar ese plan de acción así como establecer "los objetivos que cada escuela busca realizar concretamente". Por último, otro de los fundamentos de la existencia de este gabinete tiene que ver con la población destinataria del nivel secundario, los adolescentes, que se los asocia a "una de las etapas más complejas de la vida del hombre". El gabinete psicopedagógico se presenta como la herramienta más idónea para asesorar en el trabajo con el adolescente, a quien "le podrá prestar el apoyo necesario que como ser concreto requiere, para la solución de sus dificultades".

En suma, el gabinete psicopedagógico surge como respuesta a la centralidad que este cambio de enfoque educativo da al problema de la pedagogía, la didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las aristas culturales, sociales, psicológicas e

61 El Documento de la A.N.E.M.S. no brinda mayores precisiones sobre cómo se redefine el rol del alumno a la luz de este nuevo modelo educativo. No obstante, parece corresponderse a este docente que se perfila como un "guía, estimulador y organizador del aprendizaje", un alumno de carácter más activo, con mayor autonomía para conquistar el conocimiento por sus propios medios. En un pasaje del documento en donde se alude a la organización de los cursos plantea una idea en sintonía con este perfil que tentativamente asignamos al alumno: "La organización del curso mediante alumnos responsables del aula o el uso de técnicas de trabajo en grupo pueden servir no solamente para el cumplimiento de contenidos programáticos sino también para la corrección de actitudes o la solución de problemas psicosociales de alumnos".

históricas que intervienen en ellos. También surge como aquella herramienta con bases profesionales a la cual confiar la capacidad de experimentar y explorar alternativas acordes al cambio que la reforma busca impulsar y de acompañar y apuntalar su implementación así como de retroalimentarla.

Complementariamente, el régimen de tutorías se plantea como un instrumento para hacer llegar a docentes y alumnos estos nuevos lineamientos e impregnar a la vida escolar de una cultura de trabajo que supere el trato impersonal hacia los alumnos, que instale un enfoque colaborativo de la tarea, y que se encargue de recabar, producir y sistematizar información valiosa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los tutores se presentan como el brazo operativo de esta reforma, como los agentes de coordinación de las tareas escolares con arreglo a las orientaciones que esta impulsa poniendo en el foco de las preocupaciones al alumno, su experiencia educativa y el contexto áulico. En este sentido, el alumno aparece en el centro de los objetivos fundamentales que se asignan al régimen tutorial, que incluyen ocuparse de *"problemas de aprendizaje de los alumnos"*; *"problemas de conducta de los alumnos"*; *"problemas sociales de los alumnos"*; *"problemas de orientación de los alumnos (personales, de estudio, vocacional y/o profesional)"*; *"una relación más vital entre el alumno y el profesor, de alumnos entre sí, de profesores entre sí, es decir, la consideración de las relaciones humanas normales"*; *"consideraciones del alumno como un ser concreto, con problemas y posibilidades"*; *"prevenir la emergencia de problemas particulares o colectivos entre los alumnos o buscar soluciones adecuadas cuando los mismos no se hayan hecho manifiestos"*; *"insuflar en la organización escolar y en la acción de los profesores el espíritu de una pedagogía de apoyo a los alumnos"*; *"pro-*

mover un estilo de vida escolar por el cual la responsabilidad de éxitos y fracasos sea compartida por todos los miembros de la comunidad escolar, y en especial por aquellos que tienen a su cargo la dirección de la enseñanza-aprendizaje".

La figura del tutor es estratégica, porque en su papel de coordinador de las tareas escolares con arreglo al espíritu de la reforma y en su rol propiamente de tutor de la marcha de los estudios de los alumnos -lo cual incluye velar por los aspectos psicológicos, sociales y didáctico-pedagógicos de los cursos a cargo-, en él converge un poder operativo y una masa de información de mucha significatividad para la buena implementación de esta política y sus necesarios ajustes. *"En este sentido el régimen tutorial no significa ninguna modificación administrativa ni organizativa esencial, sino que abarca aspectos técnico-pedagógicos que tratan de superar actuales defectos o faltas en este orden, habiendo sido previsto para cubrir esos claros aplicándolo sobre las estructuras vigentes" .*

Dispositivos como el gabinete psico-pedagógico y el régimen tutorial parecen estar al servicio de romper con la estructura burocrática a lo Weber, jerárquica y verticalista, propias de las formas típicamente modernas que adoptó el gobierno de nuestro sistema educativo. Con estos dispositivos se insertan instrumentos para la gestión de la vida escolar que marcan otra concepción en el acompañamiento y el seguimiento con el que se busca apuntalar la política, que se desplaza del sentido común que opera de facto por el cual se asume que la política se ejecuta mecánicamente y que alcanza para que los cambios se instrumenten con que se prescriban desde una dependencia ministerial.

2. CBU-Rio Negro: Una apuesta por democratizar la escuela y recuperar el sentido en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Ciclo Básico Unificado (CBU), la reforma educativa que implementa la provincia de Río Negro en 1986 es, incluso juzgada a la luz de las condiciones actuales del sistema educativo argentino, una apuesta de vanguardia. Hay allí una serie de lineamientos que implican saltos cualitativos respecto al paradigma educativo tradicional que todavía hoy, treinta años después y revolución digital mediante, huelen a aire fresco. Probablemente, lo más significativo de esta reforma, en el marco de la lucha contra el enciclopedismo sobre la que indaga este texto, sea su problematización del conocimiento, que instala en el centro de esta cuestión el tema del sentido. El conocimiento tendrá sentido o no logrará ser apropiado genuinamente como conocimiento, parece ser la premisa que guía a esta reforma.

Lo interesante de esta perspectiva es que no reivindica la importancia de restituir el sentido sólo como condición para la absorción cabal del conocimiento que circula por la escuela, sino que señala que esa comprensión es la que habilita el desarrollo del pensamiento.

"Desde esta concepción -fundamenta el documento-, las intervenciones educativas no sólo deben propiciar aprendizajes sino también el desarrollo de la capacidad de aprender a pensar,

aprender a imaginar, aprender a proyectar y aprender a convivir (...)" (p. 16)⁶².

En este sentido, su aporte radica en poner el foco en la importancia de brindar condiciones para que la educación contribuya al desarrollo del pensamiento; las tintas se cargan no sobre el conocimiento en sí mismo sino en su condición de insumo indispensable para que el pensamiento pueda operar. Este enfoque implica un corrimiento de la representación de la labor de la escuela que se anuda a la reproducción de la cultura y la transmisión de un patrimonio cultural, hacia un imaginario de lo escolar identificado más con la experimentación y la construcción del conocimiento y de la educación como herramienta para la transformación, en tanto forma más para pensar y proyectar nuevos mundos que para honrar un canon.

Precisamente, el espíritu de la reforma no se compadece con ninguna visión estática, ni del conocimiento, ni del diseño curricular, ni de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni de la metodología, ni de la evaluación, ni de la gestión escolar. A lo largo del documento se despliega una perspectiva en la que los sesgos que buscan fijar todos esos elementos a una expresión rígida son rechazados por una definición del proceso educativo escolar caracterizado por la complejidad, el orden di-

62 Es importante enfatizar que el regreso del país al orden institucional “normal” aparece en la reforma como una preocupación por hacer de la escuela una herramienta que contribuya a instalar valores democráticos en la sociedad.

námico, el peso de los procesos y los flujos (y por lo tanto de lo inconcluso, lo inestable, lo abierto) y la importancia de las interacciones. Veamos cómo se configuran estos elementos en la letra de esta reforma.

El **conocimiento** es *"visto como un proceso inconcluso, de construcción permanente a partir de las relaciones de sujetos concretos con objetos de conocimiento concreto, en un momento histórico dado"* (p. 18). La constelación en la que el conocimiento entra en juego constituye una trama que hace a su naturaleza y por lo tanto su cosificación no hace justicia con su carácter dinámico. Si la naturaleza del conocimiento no es compatible con una "cosa" o con un "contenido", tampoco es atinada su representación como un cuerpo inconexo de saberes, artificialmente divididos y aislados. Las propuestas que impulsa esta reforma son consistentes con el enfoque epistemológico del que parten, y se sustancian por ejemplo en la apuesta por un abordaje interdisciplinario del conocimiento, en el trabajo por resolución de problemas, así como en la importancia de advertir y considerar el "sistema cognoscitivo tácito subyacente" (M. Polanyi) del alumno, definido como *"su propio sistema de creencias, actitudes, intereses, etc."* (p. 6), *"un sistema de conocimientos acerca del mundo, un mapa de la realidad"* (p. 9). Tanto la interdisciplinariedad, como el trabajo por problemas y el "sistema cognoscitivo tácito subyacente" del alumno están al servicio de restituir el sentido aludido anteriormente. En estos acercamientos distintos con el saber, menos mediados por la formalidad de las disciplinas, por lo abstracto de los planteos, por lo especulativo de la teoría y la sofisticación de los códigos lingüísticos, parece haber una clave para hacer de docentes y alumnos sujetos con roles más activos y complementarios, en tanto buscan

movilizarse sus ideas previas y se los invita a desandar el proceso por el cual se construye el conocimiento, poniendo en sus manos la responsabilidad de construir por sí mismo al conocimiento con su trabajo.

Por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de las ciencias, el documento en el que se consignan los fundamentos y ejes de la reforma aparecen orientaciones como la siguiente:

"Tomando como punto de partida la explicación de sus ideas -la de los alumnos-, se propone una intervención didáctica que, a partir de la manipulación concreta sobre los objetos, el desarrollo de estrategias intuitivas de exploración y búsqueda de respuestas y la contrastación de éstas con los resultados de las experiencias realizadas, amplíe el marco de referencia conceptual de los alumnos y les permita acceder a nuevas construcciones conceptuales" (pg. 34).

En este sentido, la reforma parte de la convicción de que *"la dimensión cognoscitiva lleva aparejada consigo la dimensión motivacional y afectiva"* (p. 10) y supone con ello que el conocimiento no se basa en datos puros o neutrales o en información desnuda, sino que constituyen datos estructurados desde una teoría que permite otorgarles sentido, haciendo de la memorización mecánica una quimera.

En torno a la **"relación docente-alumno"**, que es uno de los ejes sobre los que gira la reforma, su punto de partida es consecuente con el enfoque epistemológico que acabamos de delinear. En este

sentido, el planteo es muy contundente respecto al modelo que se busca superar:

"Los modelos educativos han tendido a acentuar el papel de uno u otro miembro de la dupla educativa. La enseñanza tradicional ha centrado, como es sabido, el proceso educativo en el docente. El saber es así organizado desde el exterior del que lo recibe y es de algún modo 'injertado' en el alumno con el propósito de educarlo o 'formarlo'. Esta visión de la enseñanza que visualiza al docente como único depositario del 'saber' y al alumno como una suerte de receptáculo vacío que debe llenarse de información lleva naturalmente a reducir el problema pedagógico a un problema de claridad expositiva y organización lógica de contenidos" (p. 5).

Pero esta reforma también explicita su distanciamiento de otros modelos educativos inspirados por la pedagogía y la didáctica más modernas, que se reconocen meritorios por haber ayudado a señalar las falencias del modelo anterior, al tiempo que se manifiestan defectuosos porque caen en vicios opuestos. *"Así, por ejemplo, los métodos constructivos en la adquisición de los conocimientos, sin duda valiosos, se han, a veces, enfatizado unilateralmente hasta el punto de dejar prácticamente de lado la enseñanza de contenidos esenciales por carencia de recursos y/o tiempo suficiente para ser 'construidos'"* (p. 6).

A la luz de estas dos alternativas entre las que pivotea la práctica educativa y que se juzgan como defectuosas, esta reforma propone hacer énfasis en el "entre", en el encuentro, en el proceso de interacción docente-alumno y en la optimización de esa relación.

Entre las pautas que brinda para ello se cuenta: "el estímulo de la intervención planificada del docente" y (...) "el carácter activo, participativo y a la vez debidamente diferenciado y estructurado de los roles que (...) se asignan tanto a docentes como a alumnos" (p. 6).

Del lado del alumno la reforma advierte sobre la importancia de su conjunto de creencias, actitudes, intereses y conceptos porque estos afectan el logro de aprendizajes significativos; advierte sobre el rol activo y participativo que este modelo le reserva, que incluye un "proceso de reflexión y de construcción sobre la acción" (p. 16); advierte sobre la importancia de estimular el trabajo cooperativo y el intercambio entre pares; y también consigna que "los alumnos deben ser estimulados a desarrollar razonamientos, hipótesis, deducciones y asociaciones para la asimilación de información verbal y no verbal, a construir estrategias para la resolución de problemas, a reconocer datos y relaciones implicadas en situaciones-problemas, a comprobar hipótesis, etc." (p. 14).

Del lado del docente las pautas que se brindan tienen que ver con "la necesidad de que procure el contacto con ese sistema para promover el diálogo y la construcción conjunta de conocimiento con los alumnos", (...) "la importancia de que el docente se ponga en posición de aprender para encontrar las claves del enseñar", (...) "que sepa plantear problemas que son significativos desde ese sistema cognoscitivo tácito subyacente" (...) "donde el principio que está en juego es el de la información dotada de sentido" (p. 6). También se perfila un docente capaz de trabajar con pares en la definición de sus estrategias de enseñanza y que deja atrás su papel de mero transmisor para influir decididamente en la selección, definición y producción de sus propuestas de trabajo presentando a la tarea docente como

una tarea concertada. El documento habla de la importancia de la planificación como aquella instancia que habilita la reflexión y la revisión crítica así como el ejercicio de la creatividad responsable. Para generar condiciones compatibles con este desplazamiento que se espera de él, la iniciativa instituye la contratación por cargo de los docentes.

De esta manera, la figura del docente y la del alumno adoptan perfiles que les imprimen mayor dinamismo a su rol, ya que se construyen desde un enfoque epistemológico que asume que el conocimiento no es algo externo ni ajeno a ellos, que el primero debe administrar y el segundo debe asimilar, sino que ambos están activamente implicados en la producción y el desarrollo del conocimiento.

Desde luego, el **curriculum** también resulta alcanzado por una reforma que impulsa una visión disruptiva de la matriz enciclopedista y sus valores vinculados al orden, la gradualidad y la racionalización y su referencia en la cultura de la Ilustración. El carácter rígido, impermeable, vertical y canónico del modelo curricular propio de la versión tradicional de la escuela moderna es un blanco inexcusable para esta iniciativa.

La primera impronta a contramano de este carácter rígido que supone el paradigma enciclopedista tiene que ver con la forma en que se propone hacer dialogar al curriculum con la vida social. El hecho de estar asistiendo a una "*sociedad compleja, cambiante y pluralista*" (p. 13) impone, para esta iniciativa, el desafío de crear un "*diseño curricular flexible y abierto*" (p. 13) que tenga la versatilidad que los cambios y las distintas perspectivas en juego en la sociedad reclaman, y que habilite una actitud creadora y activa,

y no que funcione como un marco que rigidice las prácticas y los roles. El sesgo enciclopedista, en cambio, prescribía un cuerpo de contenidos con escasa o nula relación con el mundo de la vida, donde el valor de su propuesta radica en la legitimidad cultural que le otorga su referenciación en la Enciclopedia y el sostenimiento de un canon escolar no contaminado por saberes no académicos (Simondon, 2017; Darling-Hammond, 2001). Un currículum en el que la función social de la educación se torna más patente como el que se propone esta reforma es, sin duda, un cambio significativo a favor de superar el carácter elitista y formalista que le cabe a este instrumento en la lógica propia del enciclopedismo, así como superador de la tendencia endogámica cultivada por la tradición escolar moderna.

A su vez, el giro epistemológico que impulsa esta reforma obliga a una revisión profunda de la organización por disciplinas del currículum y a una formulación que plantee una interlocución fructífera con sus destinatarios. Tramitar a nivel curricular el cambio de paradigma no es tarea sencilla. Así queda planteado el desafío en el documento de la reforma:

"El problema de la elección de contenidos de este proyecto de Reforma de Nivel Medio es, pues, complejo ya que para su solución debe considerarse tanto la lógica interna, disciplinaria e interdisciplinaria, de la estructura del conocimiento, como la necesidad de tomar contacto con la estructura cognitiva de los educandos" (p. 17).

El gran desafío consiste en reestructurar la organización del currículum para instrumentar un abordaje que combine "momentos

disciplinarios" con "momentos de articulación interdisciplinaria". Este desafío se plantea como la búsqueda de un equilibrio entre ambas lógicas, ya que ni una ni otra son suficientes para garantizar por sí mismas un enfoque exhaustivo y satisfactorio para promover la comprensión cabal de aquello que se busca enseñar. Al reivindicar la importancia de la interdisciplina queda fundamentada, desde la propia teoría del conocimiento que da pie a la reforma, la necesidad de romper con el eje estructurador de ese "trípode de hierro": las disciplinas. Esto no quiere decir que el valor del trabajo disciplinar sea despreciado por la reforma sino que es relativizado y complejizado a partir de su combinación con enfoques de corte interdisciplinario.

Pero si es de por sí complejo reestructurar el curriculum en función de la lógica interna del conocimiento, que se nutre tanto de la perspectiva disciplinar como de la interdisciplinaria, mucho más se complejiza esta cuestión cuando se le agrega el desafío de que ésta contemple la estructura cognitiva del alumno para entrar en diálogo con ella. Efectivamente, operacionalizar en el curriculum una propuesta de trabajo que suponga una posición activa por parte del alumno a partir de considerar su sistema de representaciones y sus ideas precedentes constituye un reto, tanto por la falta de tradición de trabajo desde esta perspectiva, como por el carácter abierto y dinámico que se supone debe adoptar el curriculum en función de esta exigencia de articularse con el "sistema tácito cognitivo subyacente" del alumno, difícil de asir *a priori*. En este sentido la reforma reivindica un "*curriculum en acción*", una concepción del curriculum como "*construcción permanente*", "*un instrumento para orientar la práctica y no para cerrarla*", "*útil para do-*

centes y alumnos", que funcione como "un marco común y compartido" desde el cual partir para crear.

La complejidad de este curriculum reside entonces también en el llamado a la participación y al ejercicio de la construcción democrática sobre el que descansa, valores que gravitan fuerte en el espíritu de la reforma y que son de algún modo deudores del clima de época reinante. La reforma, así, para llegar al puerto deseado, necesita contagiar y comprometer a los actores del sistema con su propuesta y lograr que cada uno de ellos la haga suya, y que lo haga a través de la concertación y la deliberación:

"El curriculum no se concibe desde la Reforma como un producto totalmente elaborado en un gabinete e impuesto a los participantes del sistema sino que, a partir de una propuesta de encuadre común, éstos han de tener la posibilidad y la responsabilidad de estudiarla, enriquecerla, adaptarla y aplicarla. A través de este proceso, el curriculum emerge como un producto concertado" (p. 21).

La participación es crucial entonces. La democratización que busca poner en práctica la reforma implica un cambio en la cultura institucional de la escuela, que es verticalista y fuertemente endogámica, y que para dar sustentabilidad a esta iniciativa debe tender a la horizontalidad y a la apertura hacia la sociedad, al diálogo con la comunidad. Para propiciar y gestionar este cambio en la cultura escolar la reforma genera nuevos canales y estructuras de participación desde los cuales tramitar el intercambio, la discusión, la cooperación. La estrategia dada para posibilitar y potenciar la concertación se basa en la creación de ámbitos

adecuados y diferenciados para la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

Entre estas estructuras de participación en las que descansa la reforma se cuentan: el aula, el taller integral, el taller opcional, el área, el taller de educadores, etc. Este diseño está guiado por *"el principio de que cada uno de estos espacios de participación debe ser un espacio propicio para la creatividad individual y colectiva"* (p. 10). El énfasis está puesto así en la necesidad de que las propuestas se conformen con la participación de todos, es decir, se impulsa a un aporte genuino y no a una participación que se limite a ratificar o rectificar propuestas que vienen más o menos cerradas.

El **aula** es la estructura desde la cual se espera canalizar la participación de los alumnos, el ámbito en el cual ensayar las planificaciones docentes que previamente fueron concertadas entre pares; es la instancia en la que esa proyección sobre el "sistema tácito cognitivo subyacente" de los alumnos se pone a prueba y se actualiza retroalimentando la propuesta. El aula constituye así el laboratorio más importante para esta reforma, todas las estructuras que esta última genera están al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella, haciéndola así el corazón de la escuela. *"En la Reforma, lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de estos con los alumnos"* (p. 25).

Sigamos por las áreas. *"El área constituye una forma de organización del trabajo docente dentro de la Reforma que se considera fundamental"* (p. 25). La razón es tanto de índole epistemológica como metodológica, pero también de índole cultural: porque el área es una he-

rramienta para habilitar otra cultura de trabajo, en tanto se ofrece como aquella estructura capaz de afianzar el espíritu participativo que la reforma se propone promover. El tipo de intercambio y de dinámica que la conformación del área como estructura participativa busca promover tiene que ver con *"el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación"* (p. 25). El área apunta a romper con el aislamiento de las disciplinas y de los docentes y a distribuir la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre un cuerpo de profesores, como un grupo de colegas en quienes apoyarse y retroalimentar su trabajo. Tal como reza el documento *"este carácter de estructura participativa básica que tiene el área implica que no es en principio deseable (...) la existencia de asignaturas aisladas"* (p. 25). Las asignaturas deben entenderse como partes de una instancia más abarcadora que congrega profesionales y disciplinas con afinidad epistemológica, en el marco de la cual convergen para *"construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas"* (p. 25). Como ya fue señalado, esto implica la búsqueda de un equilibrio entre ambas lógicas, *"un encuentro planificado entre las mismas de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí"* (p. 25). A su vez, si bien la propuesta de curriculum que diseña esta reforma con-

tiene una organización en áreas⁶³, éstas no se ofrecen como estructuras cerradas sino como cuerpos de saberes que *a priori* resultan afines pero que son susceptibles de reagrupamientos en función de las conexiones y rearticulaciones que la experiencia aconseje. Esto queda habilitado expresamente en la letra del documento, que plantea que *"el área se concibe como una estructura abierta que permita generar las relaciones inter-áreas que surgen como demanda a medida que la actividad se desarrolla y pasar de este modo a niveles más amplios de integración"* (p. 25).

En suma, el área ofrece una plataforma desde la cual propiciar los hábitos de trabajo colaborativo y creativo que la reforma exige, a la vez que configura una estructura desde la cual es posible de ser estimulada su propia reestructuración, en tanto constituye un espacio abierto y flexible, susceptible a articulaciones imprevisibles.

Luego están los **talleres integrales y opcionales**, una estructura que la reforma crea que a nuestros ojos tienen el mérito de condensar, al menos desde su concepción teórica, una propuesta de trabajo verdaderamente superadora de la lógica escolar tradicional. Ellos *"configuran espacios didácticos"* (p. 27) que flexibi-

63 Las áreas que integran el diseño curricular del CBU son las siguientes: 1- Área de ciencias exactas y naturales (que comprende matemáticas, física, química y biología); 2- Área de ciencias sociales (que comprende historia, geografía y educación cívica); 3- Área de las disciplinas relativas a la comunicación y la expresión (que comprende lengua y literatura, lengua extranjera, plástica, música y educación física).

lizan buena parte de las características del aula, y por lo tanto constituyen ejemplos concretos de cómo cristaliza el nuevo enfoque epistemológico en una propuesta pedagógica diferenciada. Probablemente el hecho de surgir de la estructura de las áreas, con su constitución interdisciplinaria y su lógica colaborativa y colectiva, opere como condición de posibilidad para producir una alternativa con características diferentes. Por ejemplo, allí los alumnos se agrupan de modos distintos a los del aula, en grupos menos numerosos y con compañeros de distintas cohortes y divisiones en el caso de los talleres integrales, y con alumnos de otras escuelas en el caso de los talleres opcionales. Otra de sus características es que hacen de la participación activa de los alumnos una de sus marcas distintivas, procurando que sean los estudiantes a partir de una actitud responsable frente a sus aprendizajes quienes se hagan cargo de la conquista del conocimiento. También se destaca el hecho de que plantean un abordaje que privilegia el hacer y la reflexión sobre el hacer y que *"su propósito es ante todo, abordar problemas de carácter interdisciplinario"* (p. 27), procurando que esos problemas tengan *"preferentemente un carácter concreto, y que en lo posible estén referidos a temas de interés dentro de la vida de la comunidad a la que pertenece la escuela"* (p. 27)⁶⁴.

En definitiva, estos lineamientos que siguen los talleres son los que guían el espíritu de la reforma y en este sentido no son carac-

64 Cabe consignar que los talleres son de duración cuatrimestral y se plantea ofrecer al menos tres talleres por cuatrimestre, uno para cada área, entre los cuales los alumnos deberán seleccionar dos. Uno de dichos talleres debería, en lo posible, tener un carácter inter-área.

terísticas exclusivas de estos espacios, pero como plantea el documento "en ellos se potencian de modo que permitan profundizar la tarea que se realiza en el aula" (p. 27), precisamente porque adoptan otra forma y otras dinámicas que las que presenta aquella⁶⁵.

Son muchos los rasgos que distinguen a los talleres en los que se vislumbran condiciones alternativas a las que configuran las referencias ilustradas en las que abreva la escuela tradicional. Sobresalen el tipo de disposición que demandan, que ya no tienen que ver con la concentración, el énfasis en la disciplina y en el pensamiento lógico-deductivo, sino que apuntan a estimular la creatividad, la imaginación y revalorizar la intuición, y desde allí habilitar una plataforma desde la cual comprometer a los estudiantes desde un lugar más activo, interpelándolos desde su subjetividad para que sean partícipes genuinos de lo que allí está en juego. Esto replantea indefectiblemente también el rol del docente sobre el cual ya no descansa la expectativa de "iluminar" a los estudiantes desde su discurso pedagógico sino que se espera que puedan acompañar y guiar a los alumnos en la búsqueda de ese conocimiento. A su vez, la estructura flexible que encarna este espacio para sostener un trabajo que ya no disocia mente y

65 En un estudio sobre los talleres extracurriculares señalábamos justamente cómo una configuración de este tipo habilita un *ethos* escolar que reivindica valores, dinámicas y roles que están en las antípodas de los que dominan en la escuela moderna. Fundamentalmente lo que aparece es una vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que aparece anudada al placer y la gratificación, dinámicas más horizontales y colaborativas y otras formas de ser alumno y de ser docente (véase Tobeña, 2016)

cuerpo, hacer y pensar, ni teoría y práctica, produce dinámicas más fluidas, que incluyen el movimiento de los cuerpos, la reestructuración física del espacio de trabajo junto a un uso de este más versátil y la horizontalización de los vínculos. Probablemente también las tecnologías en las que se apoya esta dinámica cambien, siendo que hay un privilegio del hacer y un rol activo del alumno, aunque el documento no se explaya en este sentido. Por último, cabe destacar que un factor importante de la innovación que motorizan los talleres está dado por los procesos colectivos y las articulaciones colaborativas en las que se apoya para su desarrollo. En este sentido, vale explicitar que se trata de un planteo en el que la participación constituye la única forma de implicarse con la tarea que está en juego, ya que un compromiso pasivo desactivaría la propuesta. Esta ruptura del armado tradicional de la dinámica de trabajo redundaría en un alumno y un docente que son interpelados a desenvolverse echando mano de un oficio para el que el guión de la escuela tradicional, que prescribe pasividad al primero y la ejecución magistral de un discurso pedagógico al segundo, ya no sirve. Docentes y alumnos deben reinventar su oficio en función de las necesidades de aquello que tienen entre manos.

Por último, como apoyo a la implementación de esta Reforma que exige a los docentes y otros integrantes del sistema de una apropiación de su filosofía y de habilidad para traspolar sus conceptos a la cultura escolar y a la escena áulica, se genera una estructura de apoyo permanente para los docentes, destinada a acompañarlos y apuntalarlos en este camino que abarca dos dimensiones: "*el perfeccionamiento temático*" y "*el perfeccionamiento permanente*". Ambas estructuras se crean para sostener el desa-

rollo de las capacidades que requiere la implementación de la reforma, que abarcan las siguientes definiciones:

"(...) que puedan apropiarse de las ideas-fuerza de la Reforma, aportar a su recreación y traducción a la práctica; analizar críticamente la realidad a la que se aplica; adecuar una propuesta general a una realidad particular; contribuir a conformar condiciones institucionales para que el cambio opere; rescatar la experiencia acumulada y articularla con el saber vigente, etc." (p. 260)

Como puede apreciarse, la Reforma no se presenta como una receta que unos agentes deben aplicar mecánicamente sino que lleva implícita la necesidad de retroalimentación entre sus ideas y su puesta en práctica por los actores involucrados. En este sentido, el sistema de perfeccionamiento temático se orienta a brindar actualización de los avances de cada campo disciplinar desde la modalidad de curso o seminario y con una propuesta acotada temporalmente, ya que pretende acercar a los docentes los aportes más recientes en la disciplina de su competencia. Si bien comparando con la estructura existente la institucionalización de este mecanismo de capacitación constituye un sostén al servicio de la consolidación profesional de los docentes, no hay en esta propuesta nada innovador en su formato, la innovación está más bien en la institucionalización de su existencia.

Mientras tanto, el sistema de perfeccionamiento permanente, que toma la forma de **taller de educadores**, sí comporta una propuesta novedosa en cuanto a su modalidad de taller, en cuanto a su carácter permanente y sobre todo en cuanto a su conforma-

ción, porque es un espacio crucial de sostén para el desarrollo de la labor docente que exige la implementación de esta Reforma. En este sentido, tal como se consigna en el documento, el **taller de educadores** *"se caracteriza por tender a conformar un proceso de capacitación que opere a partir de los problemas concretos que se le plantean al docente en su práctica cotidiana. Está orientado a que el docente pueda investigar su propia práctica a partir de los problemas que percibe, conectándose con el saber acumulado y produciendo nuevos conocimientos para elaborar alternativas de acción"* (p. 260). Se trata así de un instrumento interesante para la Reforma porque habilita un espacio para tramitar los inconvenientes que la propia iniciativa les va planteando sobre la marcha a los docentes, y ese proceso se comparte con pares y se tramita de forma colectiva, aprendiendo todos así de los desafíos que traen sus colegas, al tiempo que esa estructura les brinda el apuntalamiento y la readecuación de su práctica en tanto *"trabajan en la perspectiva de autogestionarse-augestionándose"* (p. 261).

En relación a la orientación mas general de la que este sistema de perfeccionamiento docente parte, es importante destacar que *"el taller, como espacio de participación, apoya el proceso de transformación del Nivel Medio articulando y operacionalizando tres ideas-fuerza:*

- *profesionalización vs tecnocracia,*
- *trabajo grupal vs aislamiento,*
- *valorización y develamiento de múltiples modos de aprender vs reducción tradicional a uno solo de ellos"* (p. 261).

En esta definición a favor del trabajo grupal, la gestión compartida del trabajo y una jerarquización de la profesión vía la diversi-

ficación de estrategias para promover los aprendizajes, quedan resumidas las grandes líneas que persiguen los talleres. Así, *"el hilo conductor del perfeccionamiento en taller está dado por las dificultades y problemas que los docentes ponen de manifiesto para llevar a cabo la Reforma y en especial por las necesidades de aprendizaje de los alumnos que los docentes deberán satisfacer"* (p. 261).

Es en estos espacios de taller que se espera que los docentes se apropien del diseño curricular y lo reelaboren, *"tanto de su filosofía básica como de sus formas de implementación"* (p. 261). En suma, se trata de un espacio de participación que sirve tanto a los fines de consustanciar a los docentes con la propuesta así como para tramitar y gestionar las estrategias para su puesta en práctica.

Finalmente, el concepto de **evaluación** en sus acepciones más comunes constituye otra de las dimensiones del proceso educativo escolar que esta reforma se propone conmover. Es coherente que la iniciativa se plantee innovar en relación a esta faz de la práctica docente y de la acción institucional porque los procesos y supuestos más importantes que determinan la evaluación son sometidos a revisión por la reforma. A saber: transforma la forma en que se piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje, replantea el vínculo pedagógico entre alumnos y docentes y cambia la manera en que concibe el conocimiento, todo lo cual configura condiciones que ameritan una revisión de cómo se sondean los aprendizajes y de cómo se interpretan dichos sondeos. Dice el documento:

"La evaluación de aprendizajes es un proceso amplio y complejo, continuo y no sujeto a cortes arbitrarios, abarca a todas

las personas, procesos y materiales involucrados en situaciones de aprendizaje a cuya comprensión y explicación contribuye. Involucra aspectos observables o no de la conducta, contenidos (entendidos como experiencia social organizada, incluyendo valores, normas, sistemas explicativos, conceptos, destrezas, etc.), actitudes, etc. No se refiere con exclusividad a productos, sino que atiende más bien a la iluminación de procesos de aprendizajes, en coherencia con los cuales selecciona medios apropiados para su capacitación en el contexto en que se producen" (p. 254).

Es interesante cómo queda complejizada la evaluación al asumirse como un instrumento que permite medir todo un proceso, no limitándose, por lo tanto, a pensarlo como un dispositivo que predica sobre el rendimiento de los estudiantes, sino que se propone arrojar luz sobre toda la trama escolar involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación no sólo pondera el rendimiento del alumno sino también el del docente, al tiempo que permite hacer un balance sobre las condiciones en las que tuvo lugar eso que queda congelado en el producto de la evaluación permitiendo por lo tanto analizar el conjunto de factores que inciden en ese resultado.

Es importante hacer hincapié sobre esta idea de la que parte la reforma que plantea a la evaluación como un momento que congela un proceso, que va más allá y más acá de ella, y que sigue un curso que la excede. La premisa que permite construir esta idea es que un acto de medición no puede apresar un proceso que es dinámico. La propia naturaleza del proceso de

aprendizaje no es susceptible de ser captada por el corte sincrónico que comporta la evaluación.

En suma, la reforma plantea una superación del solapamiento entre evaluación y acreditación con el que históricamente estos dos procedimientos quedaron imbricados en uno. La acreditación queda expresamente diferenciada allí de la evaluación⁶⁶, ya que la primera se consigna como una acción de carácter más formal que *"se refiere al alumno, al rendimiento que evidencia en un momento dado y que tiene que ver con las necesidades institucionales de certificar los logros habidos en torno a conocimientos, habilidades y destrezas"* (p. 254) y la segunda como un proceso complejo y continuo.

Finalmente, la otra distinción y aporte que en materia de evaluación proporciona la reforma tiene que ver con promover la autoevaluación y la hetero-evaluación entre los alumnos. La fundamentación es la siguiente:

66 En este marco la acreditación queda definida como *"la certificación institucional de conocimientos producida a partir de cortes arbitrarios en los procesos de aprendizaje -cuya totalidad no es captada- y por la que se logra la satisfacción de necesidades institucionales y del sistema educativo en general. Relacionada con la acreditación aparece la calificación como asignación de una nota -no necesariamente numérica- a una evidencia de aprendizaje del alumno, considerando la relación que dicha evidencia establece con los objetivos de aprendizaje. Este procedimiento se realiza de acuerdo con criterios de valoración preestablecidos"* (p. 254).

"(...) es menester abordar aquí la perspectiva de la autoevaluación por parte del alumno, por su alto valor formativo. (...) Es necesario preparar para ella ayudando al adolescente a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, instrumentándolo en algunos aspectos -como pueden ser los de construir guías de tópicos a considerar, conviniendo en la manera de evaluarlo -promoviendo al mismo tiempo que la autoevaluación la heteroevaluación" (p. 257).

Lo interesante es que esta propuesta orientada a volver consciente en los alumnos sus logros, sus déficits y sus dificultades en torno a un objetivo de aprendizaje a partir de la autoevaluación, brindándole para ello las pautas, los criterios y los valores que están allí en juego y que les permiten ponderar su performance, también se promueve para los docentes: *"El docente no puede erigirse en juez del proceso de aprendizaje del alumno como un ajeno que no interviene en él (...) todo lo que se moviliza en la tarea docente, incide en el aprendizaje de los alumnos que no son los únicos responsables de los resultados acreditables de los mismos"* (p. 257). En suma: desde esta matriz la autoevaluación, tanto de alumnos como de docentes, contribuye a que los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan reflexionar, cada uno desde su lugar, sobre su proceso de trabajo, fomentando así la meta-cognición y con ella un mayor control y capacidad de reorientar los esfuerzos para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Algunas especulaciones sobre la implementación infructuosa

Las dos reformas fracasaron en el camino de su implementación al no lograr imponer una ruptura a la inercia de la cultura escolar moderna. En el caso de Proyecto 13, el primer indicio de su implementación fallida lo constituye el carácter experimental y acotado en el que queda congelada la iniciativa. La misma se origina como un ensayo orientado precisamente a probar un planteo escolar piloto que permita sondear su potencial y así pensar en la escalabilidad de la medida. La experiencia, una vez implementada, siguió sus propias derivas sin que su funcionamiento se retome como insumo para la reflexión del conjunto del sistema educativo. La nómina de escuelas con Proyecto 13 es la misma hoy que cuando surge la iniciativa, es decir que su carácter experimental no sirvió a la retroalimentación del sistema a partir de un análisis de la información arrojada por esta experiencia piloto.

Más allá de su alcance acotado su implementación ha sido objeto de análisis de algunos estudios y tiene mucho para aportar a la reflexión en torno a los alcances y límites del modelo tradicional de organizar la escuela a partir de los cambios que propone. Porque si bien esta política se formula como una medida que tiene como blanco el régimen de trabajo docente -presentándose así como una iniciativa orientada a reformar aspectos organizativos del proceso educativo-, no se trata de una medida con un alcance circunscripto meramente a la regulación del régimen laboral de los profesores, pues tocar este eje de la organización escolar conlleva la reestructuración de otros aspectos que involucran condiciones que hacen a la propuesta pedagógica de las es-

cuelas. En efecto, no se puede entender a la organización escolar como una estructura neutral y ajena a una alternativa pedagógica sino que es inevitablemente deudora de esta definición. Con esto intentamos subrayar que es necesario realizar un balance de la implementación de esta reforma que pondere sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su potencia para transformar las prácticas tradicionales y conmover cualitativamente las "horas de clase" a partir de su redefinición por medio del trabajo realizado en las "horas extra clase".

Las evaluaciones aplicadas a esta política (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002; Aguerro, 1985) dan cuenta de las limitaciones que encuentra su implementación para hacer de las horas extra clase un tiempo estratégico volcado a la innovación pedagógica. Según estas investigaciones más del 50% de esas horas se dedican a clases de apoyo y a tutorías, lo cual tiene en el primer caso un *"sentido compensatorio de deficiencias en el aprendizaje"* y una *"orientación socioafectiva y disciplinadora"* (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002) en el segundo caso. A su vez, estos estudios consignan que la oferta de proyectos especiales es muy escasa al tiempo que sus actividades evidencian una desconexión de las que integran la estructura curricular. Poco más del 15% del tiempo extra clase se dedican al perfeccionamiento docente y casi el 10% al departamento de materias afines, todo lo cual configura un aprovechamiento de ese tiempo poco proclive a ser capitalizado para la definición de estrategias de enseñanza y propuestas didácticas transformadoras. El balance que estas evaluaciones de la política permite realizar es que la introducción del tiempo extra clase deviene en un dispositivo que no consigue conmover la naturaleza de las horas clase y si bien redundando en un *"servicio edu-*

cativo de mejor calidad" (Aguerrondo, 1985)⁶⁷ sus resultados varían de una institución a otra⁶⁸ y no implican un giro de la propuesta tradicional.

Son varios los elementos sobre los que se puede hacer foco para intentar explicar la persistencia de prácticas tradicionales. Uno de ellos es el hecho de que las horas extra clase son patrimonio de los docentes y no de las escuelas, por lo tanto es difícil que éstas puedan imprimirle un sentido institucional a este tiempo. Queda así librado a la capacidad de la conducción escolar para definir el proyecto institucional y comprometer a sus miembros el uso de los recursos en pos de sus líneas rectoras, o bien a la iniciativa y la competencia de los docentes el poder de transformar las prácticas y las estrategias que impacten en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento a considerar es la distribución heterogénea de las horas extra clase entre los profesores, pues esto impacta en las posibilidades de los docentes para articular entre colegas para

67 Para Aguerrondo (1985) el plus está dado por *“las facilidades que estos establecimientos tienen con las que otras escuelas no cuentan”*. Dichas “facilidades” tienen que ver con la *“extensión de la ración educativa”*, *“la atención individualizada del alumno”*, *“la calidad diferencial del vínculo alumno-docente y alumno-institución”*, *“la revalorización de la función docente”*, *“el perfeccionamiento del planeamiento institucional”*.

68 La variación depende de las características institucionales, la cultura escolar, el abastecimiento de sus plantas orgánicas, el perfil del equipo directivo, la iniciativa de sus docentes, la cantidad de horas extra clase, etc.

la planificación de las estrategias pedagógicas y las propuestas extra programáticas. A su vez, no sólo es la dispar condición que tienen los docentes en cuanto al tipo de vínculo con la institución que marca su forma de contratación (profesor por cargo, de tiempo parcial o completo, o profesor por horas cátedra), sino también la incompatibilidad en sus grillas horarias que no propicia sus cruces en la institución para el trabajo en equipo. En suma, tanto una conversión parcial de la planta docente al régimen laboral del cargo como la privación a la institución de la potestad sobre ese tiempo atentan contra el aprovechamiento del mismo en pos de la innovación pedagógica, porque este escenario no termina de aportar las condiciones necesarias para que se gesticione otra forma de trabajo docente.

En suma, el rumbo que intenta dar esta reforma a la educación, proponiéndose para ello modificar aspectos organizativos, introduciendo nuevos perfiles profesionales y dispositivos de sostén pedagógico, parecen ser atinados. Tanto el enfoque educativo del que parte como aquellas reformas que se promueven en pos del giro de paradigma epistemológico que esto implica constituyen desplazamientos que resultan acertados para motorizar el cambio que la iniciativa se propone. Sin embargo, los cambios no logran sustanciarse y cabe preguntarse si es porque las medidas que la iniciativa elige son impotentes en ese sentido o si las mismas requieren de ajustes, si requieren de otros sistemas de seguimiento y apuntalamiento por parte de la gestión, si requieren de un trabajo más fuerte y profundo con los actores escolares para consustanciarlos con el nuevo paradigma y acompañarlos en el proceso de transformación, etc. Es claro que las proyecciones de cambio que la reforma realiza a nivel teórico no se sustentan en

la práctica porque evidentemente no es suficiente con que haya ciertas condiciones dadas (como el nuevo régimen laboral que introduce la figura del profesor por cargo, la organización departamental, el régimen tutorial, la creación de un gabinete pedagógico), para alterar los marcos que estructuran las prácticas y las culturas escolares.

Proyecto 13 plantea un salto cualitativo en la forma en que concibe la educación, es una iniciativa que se propone ir al corazón de la escuela que es el aula, y los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí tienen lugar. Si bien la introducción de las horas extra clase resulta una herramienta que demuestra potencial, éste no logra ser explotado en las condiciones que se da su implementación. Falta sinergia y sentido institucional, todavía hay un esquema mosaico entre las horas cátedra y las horas extra clase y la existencia de este dispositivo sigue funcionando como un tiempo estanco, agregado, que no logra impregnar al conjunto de su sentido transformador ni materializar la innovación pedagógica.

La reforma del CBU, por su parte, se desarticuló antes de culminar su implementación. Ella llegó a implementarse en el 50% de las escuelas secundarias rionegrinas y, según estiman hoy el Presidente del Consejo Provincial de Educación y la Directora General de Educación de entonces, Juan Francisco Correa y Olga

Massaccesi⁶⁹, esa proporción estaba homogéneamente repartida en la mayoría de las regiones de la provincia. La reforma no logró extenderse al conjunto de las instituciones educativas del nivel a pesar de que la provincia mantuvo un gobierno del mismo signo político -que es el que la concibió- a lo largo de veintiocho años, lo cual cuanto menos demuestra cuán compleja es una iniciativa de cambio profundo y sistemático de este nivel. Evidentemente no alcanza con la voluntad política y la continuidad institucional para sentar con solidez las bases necesarias para un cambio de paradigma como el que implicaba el CBU. La especificidad educativa desborda las condiciones concretas que pueda brindar la gestión política e impone sus propias lógicas y límites a una medida transformadora como la del CBU.

Es cierto que según confiesan los referentes de la reforma antes citados hay razones de tenor económico, político y sindical entre las causas de este naufragio, pero ellos subrayan el peso que tuvieron en este desenlace factores que podríamos señalar como culturales, porque aluden a costumbres y modos de estar en la escuela de equipos escolares y de los docentes en particular que no lograron ser conmovidos por la reforma. *"La reforma fue (...) -opina Massaccesi- una cuestión absolutamente innovadora, muy innovadora. Entonces, me parece que la reforma en muchos casos estaba adelante del perfil del docente que había o de lo que la institución estaba preparada para enfrentar"*. Concretamente lo que plantean los

69 Ambos entrevistados el 7 de junio de 2016 en el marco de la investigación de la que da cuenta este libro y de donde surgen las citas textuales que aparecen en las próximas páginas.

ex funcionarios es que en general *"no todos los docentes ni las instituciones supieron valorar el espacio de transformación que eran los CBU"* (Massaccesi) y por lo tanto no actuaron a la altura de las expectativas. Entre las descripciones que dan cuenta de esta apreciación se suceden una serie de anécdotas relacionadas con la forma en que docentes y escuelas asimilaron de forma espuria las horas institucionales y la contratación por cargo, socavando así el potencial transformador de la reforma. Horas institucionales que se desperdician en tertulias que tienen una impronta más recreativa u ociosa que vinculada a la planificación y a la retroalimentación docente entre pares, argucias administrativas para explotar al máximo los beneficios económicos u horarios de la contratación por cargo, etc., son algunas de las anécdotas que emergen. Sencillamente, el balance que a ambos ex-funcionarios les merece esta situación tiene que ver con la falta de maduración de los actores que tienen que llevar adelante esta transformación. Su apreciación es que *"el docente estaba muy imbuido con la política, además tenía un cargo... Estaba feliz y contento, lo que pasa es que en vez de cumplir lo que tenía que cumplir..."*, ...y aquí comienzan las anécdotas.

Del lado de la gestión de esta política también se señalan condiciones adversas que pudieron haber contribuido a desgastar el proceso de implementación de la reforma. Fundamentalmente, se hace foco en el conjunto de cuestiones que fue necesario ajustar para generar una plataforma acorde al modelo que el CBU buscaba instalar, asociado al momento histórico en el que este cambio tiene lugar, caracterizado por un marco de democratización, de apertura, de participación. Este contexto que era auspicioso para el debate y para la instalación de un cambio conllevaba

mecanismos engorrosos y desgastantes. En este sentido, Correa reflexiona: *"Y era un período en que cada avance se daba en función de asambleas, era todo asamblea para todo, por eso es que nunca se llegaba a normatizar nada. Y esto era muy bueno cuando teníamos dos escuelas, ahora cuando se empieza a ampliar esto era un problema...."*. Cuando se detallan las distintas gestiones realizadas que apuntaban a actualizar los distintos engranajes del sistema para acompañar el nuevo modelo se alcanza a dimensionar el tamaño de la empresa que constituía el CBU: *"Todo tuvimos que hacer, todo, todo. (...) el diseño del CBU, la transformación de los institutos de formación docente, la normalización de los institutos, la ley de educación, todo eso se hizo. (...) Había que conformar toda esta parte normativa, es decir, diseño curricular de CBU en el '90, el ciclo superior modalizado que es la otra parte de la reforma también en el '90, la ley orgánica de educación, la normalización de todos los institutos superiores, todo eso"*.

Por otra parte, el sector gremial también jugó su papel en la suerte de esta reforma. Si bien la medida inicialmente contó con el apoyo de los docentes, con quienes se buscó consensuar la transformación y trabajar a la par para acompañar en el proceso de cambio, este apoyo no pudo mantenerse en el tiempo. Según recuerdan estos dirigentes *"la UNTER de Río Negro estaba de acuerdo con la reforma de nivel medio (...), se participaba y se trabajaba de forma conjunta. Hasta que llega el momento en que hay algunas situaciones personales, el secretario general quiere convertirse en secretario de CTERA, entonces, todo al diablo"* (Correa). A pesar de que las internas gremiales terminaron impactando negativamente en la implementación de la reforma, el apoyo de los docentes de Río Negro a esta política todavía forma parte del recuerdo de estos dirigentes y es evocado con orgullo: *"pero trabajamos mucho con los docentes, hasta*

paros que había trabajaban los docentes. Es decir, en eso tuvieron una posición muy dura, muy dura, pero a la larga ellos recuerdan siempre con una nostalgia el CBU" (Correa).

Finalmente, a estas complicaciones se termina sumando el factor económico que resulta ser una variable determinante para frustrar esta política. *"Más allá de estos factores analizados"*, reflexionan Correa y Massaccesi, *"la reforma era cara"*. Con esta expresión ambos buscan subrayar la mirada economicista que terminó minando la iniciativa. Su perspectiva apunta a cuestionar el sinsentido de evaluar la continuidad de una medida política orientada a un sector como el educativo desde parámetros exclusivamente económicos, que no tienen en cuenta las diferencias entre un modelo educativo y otro y lo que allí está en juego. Pero también apunta a dar cuenta de las tensiones que marcan a quienes gobernaban el sector y a las distintas visiones en pugna al interior de ese espacio que también constituyó un factor de desgaste de la propia propuesta de reforma. En esta pulseada la visión economicista terminó imponiéndose y en consonancia con esa orientación de la política se comenzó por atacar el corazón de la reforma identificado como aquello que la "encarecía": el régimen de trabajo docente por cargo. Sin dicha herramienta esta política pierde la base más firme que se había dado desde la cual trabajar por el cambio.

La pérdida del apoyo gremial y el recambio en la conducción por dirigentes que imponen una visión que termina subordinando lo educativo a lo económico, más la falta de bases institucionales en las escuelas para asimilar las transformaciones propuestas por la reforma, así como el recorte de los medios económicos que

hubieran permitido sostener la nueva estructura que exigía la iniciativa, terminaron de minar sus posibilidades y de frustrarla.

A modo de cierre

La matriz enciclopedista de la escuela moderna está en su ADN; cualquier intento de cambio profundo de la institución escolar requiere de un esfuerzo sistemático por neutralizar esta herencia genética.

Las reformas aquí analizadas parecen acertar en los elementos que aíslan como aristas sensibles para asestar un golpe a dicho legado. Medidas como la contratación por cargo de los profesores, la flexibilización de la estructura disciplinar del curriculum por otras abiertas al dialogo interdisciplinario, las propuestas extra-programáticas, las dinámicas de taller, la presencia de referencias y lenguajes culturales tradicionalmente subordinados (como cine, música, teatro, artes), interponen, cada una a su manera y en dosis diferentes, un recurso para contrarrestar el gen ilustrado de la escuela que heredamos del proyecto moderno.

Ahora bien, a pesar de esta batería de medidas la herencia sigue manifestándose e imponiéndose, demostrando el carácter débil de las mismas para conmover su núcleo más duro. Como dichas medidas se cifran en un cambio de paradigma epistemológico, es importante que los agentes educativos involucrados en su implementación se vean atravesados por este nuevo enfoque que ellos están llamados a materializar. La generación de condiciones y dispositivos orientados al cambio no bastan si quienes tienen

que activar sus palancas y explotar su potencial no están instruidos de los fundamentos necesarios para ejecutar su papel.

Asimismo, para que el pasaje de la formulación a la implementación de las políticas resulte menos arduo es imperioso que no sólo los actores educativos estén genuinamente sensibilizados en el sentido marcado por dichas iniciativas sino que este desplazamiento debe ser acompañado por la sociedad en su conjunto, para que tanto el rumbo que se busca imprimir a la educación como los sacrificios que ello requiere sean compartidos por todos. A pesar de que la revolución digital torna cada vez más patente que hoy la cuestión educativa debe entenderse como una cuestión epistemológica-pedagógica, todavía falta sensibilizar al conjunto de la sociedad en este sentido.

En este punto cabe recordar que la institución escolar tal como la conocemos hoy es un invento de la Modernidad y que esa herencia tiene su peso, que es el peso de la tradición y las costumbres, pero éste no tiene el poder de determinación que tienen los procesos biológicos, pues es fruto de la construcción humana. Las reformas que encarnan **Proyecto 13** y **CBU** son parte de un camino de construcción que nos puede guiar en la edificación de la escuela del siglo XXI. Este capítulo se propuso rescatarlas como una manera de retomar una bifurcación por la que optó la política educativa que creemos que sería interesante visitar para continuar por esa senda. En definitiva, el ocaso del enciclopedismo nos sigue golpeando la puerta y allí dejamos un primer cimiento desde el cual construir la escuela que quizás logre darle el golpe de gracia a un modelo epistemológico que está probadamente agotado.

Fuentes

- /// PROYECTO 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (A.N.E.M.S). Profesores de tiempo completo.
- /// Ley 18.614
- /// Documentos Reforma del Nivel Medio Ciclo Básico Unificado, Provincia de Río Negro.

Bibliografía

- /// Aguerro, Inés (1985), *Alcances y límites del Proyecto 13*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.
- /// Aguerro, Inés (2016), "Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos de los procesos de reforma de la educación y el currículo en América Latina", en *La Naturaleza del Aprendizaje*, OEI-UNESCO/ UNICEF.
- /// Bernstein, Basil (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- /// Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia S.A.
- /// Chevallard, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- /// Darling-Hammond, Linda (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.

- /// Díaz Barriga, Ángel (2014), "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo", en *Propuesta Educativa*, num. 42 Vol. 2, pp. 9-27.
- /// Dubet, François (2010), "Crisis de la transmisión y declive de la institución", en *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 2: 15-25.
- /// Dussel, Inés (1997), *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones el CBC-UBA / FLACSO Argentina.
- /// Foucault, Michel (1987), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- /// Foucault, Michel (2001), *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- /// Hillert, Flora; Bravin, Clara; Krichevsky, Marcelo (2002), *La experiencia extraclase en el Proyecto 13 y en el EGB. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del nivel medio*, Dirección de Investigación de la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- /// Llamazares, Ana María (2011), *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.
- /// Morin, Edgar (2002), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- /// Najmanovich, Denise (2016), *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*, Buenos Aires, Biblos.
- /// Pineau, Pablo (2001), "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La escuela como máquina*

de educar. *Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

- /// Simondon, Gilbert (2017), *Sobre la técnica*, Buenos Aires, Editorial Cactus.
- /// Terigi, Flavia (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, núm. 29 Vol. 1, pp. 63-71.
- /// Tobeña, Verónica (2016), "Repensando la educación medio y el formato escolar moderno: la experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 68 Vol. XXI, pp. 167-190.

El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional⁷⁰

Julia Perez Zorrilla

Hace varias décadas que la escuela media se enfrenta a nuevas y diversas demandas sociales y culturales. Por un lado, se le exige a una institución, originalmente pensada para promover la emergencia de las élites nacionales, que incluya a todos los adolescentes y jóvenes que antes no podían acceder. Por el otro, se le pide que modifique su oferta pedagógica tradicional, disminuyendo la distancia entre la cultura escolar y la realidad cotidiana de los jóvenes. A pesar de ello, en Argentina, la masificación del nivel no fue acompañada por transformaciones estructurales. La matriz organizacional del sistema de educación media perma-

70 Algunas ideas presentadas en este capítulo fueron previamente discutidas en el artículo de la Revista Propuesta Educativa titulado “La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay”, n°45, vol.1 año 2016.

neció inalterada, caracterizada por un currículum fuertemente clasificado, un cuerpo docente formado en torno a disciplinas y una estructura de organización del trabajo basada en la asignación de horas cátedra de acuerdo a la especialidad disciplinar (Terigi, 2008). En consecuencia, su expansión se procesó a costa del aumento de los alumnos por aula, la agregación de turnos por centro educativo, la depreciación de la retribución real del docente y el correspondiente multiempleo de los profesores, que tuvieron que extender sus horas de trabajo para compensar el deterioro salarial.

Como corolario de lo anterior, y en contradicción con las nuevas responsabilidades que se le reclaman a los docentes, esta disposición del trabajo refuerza la idea del profesor como portador individual del conocimiento, al tiempo que estimula la alta rotación y el ausentismo. De esta manera, se debilita la construcción de una comunidad educativa, al dificultarse el trabajo colaborativo entre colegas, el desarrollo de proyectos pedagógicos en los centros y el fortalecimiento de los vínculos con los estudiantes, y se promueven las trayectorias laborales y educativas de baja intensidad. Contrariamente, en un contexto cada vez más exigente para los profesores del nivel medio, la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) no limitan la definición y remuneración del puesto laboral docente al trabajo realizado dentro del salón de clases, además de que promueven la concentración del trabajo en un centro educativo (Wei et. al., 2009; Perazza, 2014; OCDE, 2014).

A partir de lo anterior, el presente capítulo explora, a través del análisis documental de normas nacionales y subnacionales, la

definición del puesto de trabajo y la jornada laboral docente en distintos países de la región y su evolución reciente. A continuación, se revisa la literatura relativa a los desafíos actuales de la profesión docente, el peso de la sobrecarga laboral en las condiciones de trabajo y el modo en que ello repercute, tanto sobre la calidad laboral como sobre la educativa. Seguidamente, se analizan las distintas normativas que regulan el puesto de trabajo y la jornada laboral docente en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, y se enmarca la normativa en el contexto histórico reciente. Por último, en las reflexiones finales, se pone el énfasis en las similitudes y diferencias entre los casos y en los desafíos que persisten, particularmente, en aquellas legislaciones que continúan concibiendo al trabajo docente como el realizado solamente dentro del aula.

Sobre las nuevas demandas que aquejan a los docentes de la escuela secundaria

A diferencia de la escuela primaria, la secundaria nació abocada a formar a las élites políticas y económicas nacionales. Con una finalidad propedéutica en relación a la universidad, esta tenía una orientación académica y constituía un fuerte símbolo de distinción social. Por su parte, los sistemas de evaluación, la repetición y la autoexclusión instauraban dispositivos funcionales a esta vocación selectiva (Braslavsky, 2001; Viñao, 2002; Dussel, 2008; Arroyo y Nobile, 2013). Asimismo, el nivel se estructuró en torno a un currículum humanístico y enciclopédico, separado en disciplinas diferenciadas, correspondientes con la organización

del conocimiento propia del siglo XIX. Se configuró así un modelo organizacional en base a una correspondencia entre las asignaturas que integran los planes de estudio, la especialización de la formación y el puesto de trabajo del profesor que Terigi (2008) denomina “trípode de hierro”. En este marco, la docencia se constituyó como un oficio solitario, donde los profesores enseñaban aislados desde sus salones de clase.

En la actualidad, acompañando las transformaciones económicas, sociales y culturales que atravesaron las sociedades contemporáneas, se han depositado en la escuela media y en sus docentes múltiples demandas. Por un lado, el nivel se ha masificado y se presiona por la universalización de su acceso y egreso, como lo refleja la ampliación de los años de obligatoriedad educativa. De este modo, se interpela su función selectiva y se le pide que incluya a adolescentes y jóvenes que antes no podían acceder. Tenti Fanfani sostiene al respecto que “el éxito y el fracaso en el aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes” (2003: 22).

Por otro lado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, junto con las transformaciones de los modos de producción y el debilitamiento de las instituciones modernas como el Estado y la familia, se han transformado la configuración cultural y la manera de transmitir el saber: las nuevas tecnologías de comunicación y los medios audiovisuales han adquirido un protagonismo inédito (Tiramonti, 2005). En palabras de Hargreaves (1994), el mundo postindustrial se caracteriza por “el cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tec-

nológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica” (p. 30). Estos cambios se enfrentan a la cultura escolar, al existir una “distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados” (Dubet, 2004: 28). En este contexto, a la escuela se le exige no solamente que incluya a los antes excluidos, sino que forme a los jóvenes en competencias de alto nivel, por lo que, además de reformar programas y estructuras, deberán realizarse profundas modificaciones en las prácticas pedagógicas y en el funcionamiento de los centros (Perrenoud, 1996).

Ante este escenario, los profesores se sienten sobreexigidos. Deben hacerse cargo de nuevas responsabilidades y obligaciones, su autoridad es evaluada y cuestionada de manera constante y sus métodos son sometidos a críticas permanentemente. Al respecto, Esteve (2009) señala:

En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. (Esteve, 2009: 22)

Desde finales de los años 80, la literatura educativa ha acuñado diversos términos para describir estos fenómenos que atraviesan a la profesión. La intensificación del trabajo docente define uno de los principales factores que han erosionado sus condiciones

de trabajo (Apple y Jungck 1990; Hargreaves, 1994). Aquella se refleja en la sensación de sobrecarga y falta de tiempo que atraviesa cada vez más a los docentes, al tener que responder a más presiones y tareas en condiciones laborales iguales o peores que las precedentes. Dicho proceso conlleva una reducción del tiempo del que disponen para mantenerse al día, preparar y planificar sus clases, evaluar trabajos y cargar con cada vez más trabajo administrativo, lo que redundará en una mayor dependencia de los materiales escolares producidos de manera externa (Apple y Jungck 1990; Hargreaves, 1994).

La sobrecarga de trabajo que recae sobre los profesores, en la que lo urgente le quita tiempo a lo importante, se articula con un proceso de descalificación o desprofesionalización (Apple y Jungck 1990; Braslavsky 2002) de la tarea docente, y en la consiguiente disminución de la calidad del servicio educativo. A su vez, la separación cada vez mayor entre la concepción del trabajo y su ejecución es analizada por algunos autores como un proceso de proletarización, donde se destaca la pérdida de control de estos profesionales sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo (Apple, 1994; Perrenoud, 1996).

Diversas investigaciones empíricas también han abordado los procesos de intensificación del trabajo docente. Desde un abordaje cuantitativo basado en encuestas a docentes, variados estudios han analizado la sobrecarga de trabajo de los profesores al evidenciar la cantidad de horas que realmente trabajan semanalmente. Ejemplo de ello es el trabajo de Bruno, Ashby y Manzo (2012), realizado en Springfield, Massachusetts, en el que observaron que, durante el año escolar, los docentes trabajaban 60

horas semanales, si se sumaba el trabajo extra aula realizado dentro y fuera de la escuela; a pesar de haber sido contratados, en promedio, por 25 horas semanales. El trabajo frente al salón de clases representaba menos de la mitad del total de sus tareas, entre las que también se encontraban la preparación de las clases, las reuniones con estudiantes y padres, el asesoramiento a los estudiantes fuera de clase, el manejo de la conducta de los estudiantes, el apoyo a sus problemas personales, el trabajo administrativo, etc. En América Latina, estudios nacionales también han destacado el problema de la falta de tiempo y la sobrecarga laboral de los docentes, llegando a conclusiones similares (Tenti 2005; Chavarría Arias et. al., 2013; Sepúlveda 2015; INEED 2016).

A la hora de analizar el impacto de este fenómeno en la subjetividad de los docentes, Klassen y Anderson (2009) registraron las principales fuentes de insatisfacción laboral de profesores de nivel medio en escuelas secundarias inglesas en el año 2007, replicando un estudio realizado por Rudd y Wiseman 45 años antes (Rudd y Wiseman 1962). De este modo, observaron que habían aumentado los grados de insatisfacción laboral y que, mientras anteriormente las principales causas de descontento se debían a factores externos como el salario o la falta de infraestructura, en la actualidad, se debían a la falta de tiempo y al comportamiento de los estudiantes. En consonancia con ellos, en un estudio realizado en las escuelas canadienses de Newfoundland y Labrador, Dibbon (2004) encontró en el tiempo de preparación de las clases el mayor predictor de satisfacción laboral de los docentes. También constató que la falta de tiempo y la cantidad y heterogeneidad de los estudiantes en las clases constituían los principales factores que apuntalan a intensificar el trabajo do-

cente. En ambas investigaciones se evidencian los desafíos que plantean la mayor carga laboral y la falta de herramientas ante un estudiantado nuevo y heterogéneo que accede al secundario por primera vez.

Por otra parte, la literatura ha señalado que incrementar el tiempo de preparación de los docentes disminuye sus niveles de estrés e incrementa su satisfacción con el trabajo (Hargreaves 1994; Dibbon 2004; Klassen y Anderson, 2009). Pero además, este incremento repercute en mejorar la formación continua de los docentes y el trabajo colaborativo que realizan entre ellos (Wei et. al 2009). Como señalan Wei, Darling Hammond y otros (2009), en los países de Europa y Asia que han alcanzado los mejores resultados educativos en base a las pruebas PISA, tales como los países escandinavos, Japón o Corea del Sur, los docentes dedican más de la mitad de su jornada laboral a trabajar fuera del aula, para formarse, preparar clases con colegas, desarrollar evaluaciones en conjunto, participar en la construcción del curriculum y reunirse con estudiantes y padres. La mayoría de este trabajo es realizado dentro del centro educativo, en salas de profesores dispuestas para facilitar el trabajo colectivo. Si bien remunerar el tiempo dedicado a estas actividades no es suficiente para que las mismas se lleven a cabo, sin dudas es una condición necesaria.

De este modo, a diferencia de la gran mayoría de los países de la OCDE, en donde los cargos docentes contemplan una porción importante de la jornada laboral al trabajo realizado fuera del salón de clases y no frente a alumnos (Darling Hammond, 2009; Perazza 2014; OCDE, 2014; Eurydice 2015), en muchos países de la región la dedicación horaria está consagrada enteramente al tra-

bajo en el aula, sin contemplar otras tareas institucionales que no sean el dictado de la clase (Vaillant y Rossel, 2006; Unesco, 2013; Perazza, 2014). Asimismo, los salarios suelen ser bajos y, en el nivel medio, los docentes son contratados en base a horas cátedras y no a un conjunto de horas que los vinculen contractualmente al centro educativo, como en el nivel primario. Estos fenómenos articulados estimulan la acumulación de horas de trabajo, la sobrecarga laboral, el multiempleo y el ausentismo docente (Terigi, 2008; Diniece, 2008; Dirié y Pascual, 2011; Mezzadra y Veleda, 2014; Bottinelli y Dirié, 2014; Mancebo, 2016). Esta situación conspira contra la calidad educativa, ya que los docentes no permanecen en la escuela a disposición de los estudiantes, no se involucran en sus trayectorias educativas y se dificulta la capacidad de construir una propuesta pedagógica dentro de los centros que promueva los cambios que se pretenden instalar (Caillods y Hutchinson, 2001; Terigi, 2008).

En América Latina, múltiples estudios han comparado diversos aspectos de las condiciones laborales y la regulación de la carrera docente (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; Terigi, 2010; Unesco, 2013; OEI, 2013). Sin embargo, casi no se observan trabajos que comparen de manera sistemática la regulación de la jornada de trabajo en distintos países de la región ni los diferentes modos de contratación docente en el nivel medio. Por ello, a continuación se describen las particularidades de las regulaciones de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay y la evolución que han tenido en el período reciente. Así, se observan las importantes divergencias en los modos en que se regulan el trabajo docente y la jornada laboral en el nivel medio.

Trabajo docente y jornada laboral en el Cono Sur y Brasil: regulación y evolución reciente

A continuación, a partir de un análisis de las principales normas que rigen sobre la labor docente (leyes nacionales de educación, estatutos docentes nacionales y subnacionales, ordenanzas y resoluciones), se describen algunos rasgos del puesto de trabajo de los profesores de la escuela secundaria en cuatro países de la región: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Se pone énfasis en el modo en que las normas conciben al trabajo docente y a sus principales tareas, a la regulación de la jornada laboral y a otras regulaciones que sean pertinentes para comprender cada caso. Asimismo, se contextualizará brevemente dichas normas, describiendo su evolución reciente, para comprender los rumbos que han recorrido los distintos países.

Argentina

Argentina constituye un país federal y, como tal, son las provincias las que regulan el trabajo docente. Sin embargo, hasta finales del siglo XX el Estado Nacional tenía bajo su dependencia a la mayoría de los establecimientos educativos en todos sus niveles: primario, secundario y universitario. En relación a la regulación de las tareas, el Estatuto de 1958 (Ley 14.473) estructuraría el trabajo de los docentes públicos argentinos durante décadas. Como sostiene Perazza (2015), con la transferencia de los servicios edu-

cativos a las provincias⁷¹, la mayoría de los estatutos provinciales mantendrían una importante similitud con la norma del 58.

De este modo, a la hora de definir al trabajador docente, se reproduce en casi todas las jurisdicciones del país, con escasas modificaciones, lo establecido en el artículo primero de la Ley 14.473: “quien imparte, dirige, supervisa u orienta la educación general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en esas funciones”.⁷² A modo de ejemplo, el artículo primero del Estatuto Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires replica esta definición casi sin alteraciones: “Se considera docente (...) quien imparte, guía, supervisa, orienta y asiste técnica y profesionalmente a la educación, así como a quien colabora directamente en esas funciones” (art. 1º, ord. núm. 40.593/15).

Se observa así que ni el Estatuto del 58, ni los Estatutos provinciales posteriores, con sus respectivas modificaciones y reglamentaciones, especifican el trabajo extra aula cotidianamente

71 Si bien los antecedentes de descentralización de las escuelas se remontan a la década del 60 (Suasnábar y Rovelli 2010), a finales de los 70 se transfirieron a las provincias todas las escuelas primarias (Leyes 21.809 y 21.810 de 1978) y durante el menemismo las escuelas secundarias (Ley 24.049/92).

72 Otros ejemplos se pueden ver en el artículo segundo del Estatuto de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10579), el artículo primero del Estatuto entrerriano (Decreto Ley 155), el artículo segundo del Estatuto del Docente de Catamarca (Decreto Ley 3122), el artículo segundo del Estatuto del Docente de Corrientes (Ley 3723), etc.

realizado por los docentes. La planificación de las clases, la coordinación entre colegas, la evaluación de trabajos y las reuniones con estudiantes y padres no aparecen explicitadas en las normativas, como sí lo hacen en otros países de la región, que serán vistos a continuación. En consonancia con ello, en ninguno de los estatutos se establece que una proporción de la jornada laboral docente se reserve a este tipo de tareas.

Asimismo, estas normas establecen el número máximo de horas-cátedra que es posible acumular frente a los alumnos. Mientras en el Estatuto de 1958 se fijaba en 24 el máximo de horas permitidas (art. 94, Ley 14.473), esta cantidad se ha ampliado en las distintas normativas provinciales. En algunas provincias, como ocurre en el caso de Buenos Aires, este límite se fija en la acumulación de 30 horas cátedra titulares (art. 28, Ley 10.579), por lo cual es posible acumular más horas en carácter de provisionales o suplentes, siempre y cuando no exista superposición horaria. De acuerdo a lo señalado por Perazza (2015), más allá de los estatutos, diversas reglamentaciones van incrementando la cantidad de horas factibles de ser acumuladas. Por su parte, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la que permite acumular una mayor cantidad de horas cátedra titulares, habilitando a que los docentes con siete o más años de antigüedad puedan tomar hasta 48 horas (reg. art. 18, ord. núm. 40.593). En total, está permitido acumular hasta 72 horas cátedra, combinando horas titulares, interinas o suplentes, lo cual equivale a las 48 horas reloj semanales que establece la Ley Nacional de Jornada de Trabajo n° 11.544. Si consideramos que el trabajo docente no se agota en el aula, esta cantidad semanal de horas lectivas es, por lo menos,

desproporcionada, ya que implicaría un régimen de horas de trabajo total semanal prácticamente inabarcable.

A pesar de lo anterior, es pertinente señalar que, si bien la manera de definir el rol docente y de remunerarlo se ha mantenido estable a lo largo del tiempo, han existido diversos intentos de modificar el puesto de trabajo de los profesores desde la década del 70. En estos casos, se buscaba introducir la modalidad del cargo institucional, que incluía horas de permanencia en la escuela, destinadas a actividades extra aula, en sustitución de la asignación por hora cátedra. Una primera experiencia en este sentido, el “Proyecto 13”, fue implementada en el año 1970, en el marco de la dictadura militar autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973).

De este modo, se reconocía ya en aquel momento que el régimen de trabajo vigente deterioraba las condiciones de trabajo de los profesores y también la calidad educativa, y se establecía, como primer objetivo de la política, la creación de escuelas secundarias cuyo personal docente tuviera una dedicación de tiempo completo. Así, se otorgaban cargos de tiempo completo (25 horas semanales) y de tiempo parcial (20 horas; 12.30 horas o 6.15 horas semanales), dentro de los cuales se debía dedicar entre un 70% y un 75% al dictado de clase, dedicando las horas restantes al trabajo fuera del aula. Este plan se incorporó a 180 escuelas de todo

el país entre 1970 y 1981 (Aguerrondo, 1985), de las cuales varias permanecieron bajo este régimen⁷³.

Con el retorno a la democracia, el gobierno alfonsinista retomó la modalidad del cargo institucional con la implementación del Ciclo Básico General, en el que nuevamente se conformaron cargos docentes que comprendían horas remuneradas dentro y fuera del aula. Asimismo, en dicho contexto histórico, la provincia de Río Negro inició una propuesta de cambio en un sentido similar, que fue abandonada a mediados de los años 90 (Res.3991/16).

Durante los 2000, en un contexto en el que el Estado central cobró un mayor protagonismo en el rumbo de las políticas educativas (Morduchowicz 2010; Ruiz 2009), apareció en algunos documentos oficiales la intención de promover una modificación del puesto de trabajo docente en el nivel medio, concentrando horas o remunerando horas institucionales (Res. 84/09, núm. 5). Asimismo, en el marco de la Resolución del Consejo Federal de Educación n°88/09, se establecieron los Planes de Mejora Institucional donde, entre otras cosas, el Estado Nacional transfería fondos a las provincias para financiar horas en los establecimientos para los docentes. Así, al contar con horas rentadas, se pudieron desarrollar tutorías, clases de apoyo y parejas pedagógicas.

En el mismo período, a nivel provincial, se comenzó a implementar en 2011 en la Ciudad de Buenos Aires el “Régimen de Profesor por Cargo” (Ley 2905/08). Esta política, de implementación gradual

73 En el año 2012, el régimen de Proyecto 13 aún se aplicaba en 29 escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Rotstein, 2012).

y voluntaria, ha comenzado a aplicarse en las escuelas que se crearon desde la fecha, en los nuevos cargos vacantes y en las escuelas que eligieron participar. Este sistema contrata a los docentes por cargos de tiempo completo o parcial, y no por horas cátedra, mientras que divide la jornada laboral entre horas frente a alumnos y horas institucionales dentro del centro educativo. Si bien la política se sigue expandiendo, en la actualidad una minoría de los docentes son contratados bajo esta modalidad. Por su parte, en la Provincia de Río Negro, la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, que se encuentra en proceso de implementación en las escuelas medias diurnas, también ha incorporado una modalidad de contratación basada en el cargo, que contempla un porcentaje de horas institucionales (Res. 3391/16, anexo I).

Enmarcados en una línea distinta, centrada en incorporar al sistema educativo formal a adolescentes y a jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos vulnerables y a efectivizar su derecho a la educación, algunas políticas de inclusión educativa, como las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires o el Programa de Inclusión Terminalidad de la Provincia de Córdoba, también han incorporado contrataciones por cargo en sus plantales docentes, las cuales integran dentro de la jornada laboral horas rentadas institucionales (Terigi et al., 2013).

Brasil

Brasil también es un país federal como Argentina, pero, a diferencia de este, el Estado central nunca administró escuelas directamente, ni empleó a docentes del nivel primario o medio. Estos

han dependido históricamente de los estados subnacionales y, a partir de la Constitución de 1988, también de los municipios. De este modo, la intervención del Estado se ha realizado a través de la legislación nacional y de la transferencia de recursos a los niveles subnacionales de gobierno (Gindin 2014). En este marco, si bien los sistemas educativos estatales y municipales son quienes contratan y regulan el trabajo docente, deben adecuarse a las normas nacionales, como la Constitución de 1988 o la Ley 9.394 de 1996 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB).

En este sentido, a la hora de definir el trabajo docente y de describir sus funciones, la LDB explicita, entre ellas, la realización de tareas extra aula, como participar en la elaboración de la propuesta pedagógica de los centros de enseñanza, establecer estrategias de recuperación para aquellos alumnos que presenten un menor rendimiento, planear y evaluar las clases, desarrollarse profesionalmente y colaborar con la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (art. 13º Ley 9.394)

En consonancia con esta definición, el numeral cinco del artículo 67 de la LDB establece que los estatutos y Planes de Carrera⁷⁴ estatales y municipales deben incluir, dentro de la carga laboral de los docentes, un período reservado al planeamiento de clases, a la evaluación y al perfeccionamiento docente:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos Profissionais do Magistério, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Ley 9.394, art. 67º)

En 1997, la resolución n°3 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación (CEB/CNE) estableció que los entes federados debían dedicar al menos un 20% de la jornada laboral docente al trabajo extra aula pero, al no tener fuerza de ley, este mandato nunca fue obligatorio. Así, al no establecer la LDB un porcentaje mínimo de la jornada laboral reservado a las tareas extra aula y no ser obligatoria la resolución 03/97 del CEB/CNE, los sistemas educativos subnacionales podían no remunerar el trabajo extra aula o limitar una pequeña proporción de la jornada

74 Si bien conceptualmente los estatutos regulan la relación funcional de los docentes con el Estado, y un Plano de Carreira reglamenta la carrera docente, esta diferencia no siempre se traduce en dos normas distintas con diferente denominación (Dutra Jr., Abreu, Martins y Balzano, 2000)

para este tipo de tareas⁷⁵. A partir del 2008, con la promulgación de la Ley 11.738 del Piso Salarial Profesional Nacional, se establece un salario mínimo nacional docente para una jornada laboral de 40 horas semanales (art. 2º, núm. 1º). Pero además, esta norma agrega que no podrán utilizarse más de dos tercios de la jornada laboral para el trabajo frente a alumnos, lo que equivale a 27 horas: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (art. 2º, núm. 4º).

Complementando estas normas, la Resolución 2/09 de la CEB/CNE establece las directrices a las que deben adaptarse los Planes de Carrera Estadales. Dicha normativa promueve la ampliación del porcentaje de la jornada laboral dedicada a actividades no lectivas, que define como “actividades de preparación de aulas, evaluación de la producción de los alumnos, reuniones escolares, contactos con la comunidad y formación continua” (art. 4º, núm. 7). A su vez, promueve una jornada de trabajo de tiempo completo, de 40 horas (art. 4º, núm. 7), impulsa la dedicación exclusiva en un solo centro educativo (art. 4º, núm. 8; art. 5º, núm. 16) y fomenta la participación activa de los profesores en el planeamiento, la ejecución y la evaluación del proyecto político pedagógico de la escuela y la red de enseñanza (art. 4º, núm. 11). También, incita a los entes federados a equiparar los salarios docentes a los de otros profesionales (art. 4º, núm. 3) y a brindarles apoyo

75 Vale la pena destacar que los Planes de Carrera estadales en muchos casos incluían en la jornada laboral un porcentaje para el trabajo extra aula, no así los municipales (Dutra Jr. et. al., 2000).

técnico y financiero para mejorar sus condiciones de trabajo y prevenir las enfermedades laborales frecuentes en la profesión (art. 4º, núm. 10).

Para que los entes federados respetaran el piso salarial nacional y el porcentaje de horas no lectivas, era fundamental que existiera algún fondo nacional que asistiera a los estados y municipios más pobres. El programa de gobierno del Partido de los Trabajadores ya tenía prevista la creación de un Fondo Nacional, el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que ampliaría a toda la educación obligatoria la cobertura del preexistente fondo de financiamiento federal (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Así, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) “llevó adelante una amplia campaña, presionó a diputados y al gobierno, y logró que finalmente el piso salarial nacional fuera incluido en la enmienda constitucional que creaba el FUNDEB” (Fontoura, Gindin y Gentili, 2009: 36). Luego de una intensa negociación entre el gobierno y la CNTE, que incluyó paros nacionales y movilizaciones, la nueva ley se aprobó en el año 2008.

Inmediatamente después de la promulgación de la ley, los gobernadores de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul y Ceará iniciaron una Acción Directa de Inconstitucionalidad (núm. 4167) ante el Supremo Tribunal Federal (STF), argumentando un avasallamiento del Estado nacional sobre los estados subnacionales. Tres años más tarde, el Tribunal Supremo fallaría a favor del Estado nacional y declararía la constitucionalidad de la ley. A pesar de ello, al día de la fecha continúa habiendo estados

que incumplen con lo dispuesto por la norma, principalmente en relación a la regulación de la jornada laboral (Ribeiro, 2014). Paralelamente, algunas medidas recientes, como la Enmienda Constitucional núm. 95/2016, que limita el gasto público gubernamental en los próximos 20 años, ponen en cuestión el futuro cumplimiento de normas como la del Piso Salarial.

Chile

A diferencia de los casos anteriores, Chile es un país unitario, por lo cual posee un estatuto docente nacional que rige para todas las regiones del país. Esta norma se basa en el Estatuto 19.070 de 1991, al que se le han realizado sucesivas modificaciones, cuya última enmienda data de noviembre de 2017 (Ley 21.040). En este caso, de manera similar al brasileño, se definen dentro de las funciones de la docencia el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos educativos, y se desagrega específicamente su tarea dentro del aula de las actividades curriculares no lectivas que realizan cotidianamente los profesores:

La función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio. Para los efectos de esta ley se entenderá por:a)

Docencia de aula: la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo. La hora docente de aula será de 45 minutos como máximo (art. 6º)

En relación a las actividades curriculares no lectivas, si bien ya eran contempladas en el estatuto del 91, el inciso “b” del artículo sexto fue modificado por la reforma de la carrera docente y luego por la Ley 20.903 de 2016. De este modo, entre los cuatro países de estudio, esta norma es la que desarrolla la descripción más exhaustiva de las tareas que recaen sobre los docentes cuando no se encuentran frente al aula:

Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo, se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, cuando corresponda.

Asimismo, considera aquellas actividades profesionales que contribuyen al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención de estudiantes y apoderados vinculada a los procesos de enseñanza; actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, cuando corresponda; trabajo en equipo con otros profesio-

nales del establecimiento; actividades complementarias al plan de estudios o extraescolares de índole cultural, científica o deportiva; actividades vinculadas con organismos o instituciones públicas o privadas, que contribuyan al mejor desarrollo del proceso educativo y al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto de Mejoramiento Educativo, si correspondiere, y otras análogas que sean establecidas por la dirección, previa consulta al Consejo de Profesores (...) (art. 6° inc. b)

Por su parte, el estatuto chileno establece en su artículo 68 que la jornada laboral de los profesionales de la educación “no podrá exceder de 44 horas cronológicas para un mismo empleador” y, en el artículo siguiente, que un 35% de la jornada laboral debe ser destinada a actividades no lectivas:

La docencia de aula semanal no podrá exceder de 28 horas con 30 minutos, excluidos los recreos, en los casos en que el docente hubiere sido designado en una jornada de 44 horas. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva (art. 69)

En el mismo artículo se explicita que, entre esas horas no lectivas, al menos un 40% debe reservarse a la preparación de clases y evaluación de aprendizajes; y que, cumplidos los 30 años de servicio, los docentes no podrán tener más de 24 horas frente a aula, debiéndose aumentar la proporción de horas no lectivas (art. 69).

Resulta difícil comprender el funcionamiento del sistema educativo chileno y su régimen laboral docente sin mencionar la reforma realizada en los años 80 bajo el régimen militar (1973-1990), que transformó el modelo de financiamiento y gestión educativa, haciendo de Chile el caso más paradigmático de sistema escolar regulado por mecanismos de mercado. Durante estos años, el porcentaje del Producto Bruto Interno (PBI) invertido en educación se desplomó de 4,9% en 1982 a 2,5% en 1990. De este modo, se descentralizó la educación trasladando la responsabilidad a los municipios, se introdujeron instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda (vouchers educativos) y se estimuló la creación de escuelas privadas con financiamiento estatal que compitieron con el Estado por la matrícula escolar (Cox, 2012). En este marco, además de la persecución ideológica sufrida por el cuerpo docente, al igual que en el resto de las dictaduras del Cono Sur, se los desafilió del estatuto de funcionarios públicos.

Con el retorno a la democracia en el año 1991, bajo la presidencia de Patricio Aylwin, se traspasó el régimen laboral de los profesores desde el Código de Trabajo, rector de las actividades privadas, a un Estatuto de los Profesionales de la Educación de carácter nacional. En el mismo se regularon, entre otras cosas, las condiciones de trabajo de los docentes, la jornada laboral, el régimen de licencias y el valor mínimo de la hora de trabajo (Pérez y Sandoval, 2009). Dicho estatuto, base del actual, ya incluía las actividades no lectivas como parte de las tareas docentes en su artículo seis, y establecía una proporción de 25% de la jornada laboral dedicada al trabajo fuera del salón de clases (art. 48 de la Ley 19.070/91).

A pesar del carácter autoritario, vertical e ilegítimo de la reforma, sus principales características se mantuvieron a través de los distintos gobiernos de la Concertación. Como señalan Pérez y Sandoval (2009), ello fue posible gracias a que, a través de un arduo proceso de negociación, los profesores aceptaron acompañar la reforma y, entre 1990 y 2001, se realizaron apenas 26 días de paro docente. Durante el período democrático, se fue pasando paulatinamente de una lógica de carrera docente de tipo burocrática a una “lógica de desempeño”, donde las evaluaciones docentes han jugado un papel primordial. Sin embargo, durante este tiempo la definición de la jornada docente y de la remuneración se mantuvo, e incluso se aumentó la proporción de horas no lectivas pagas, ya que constituía una reivindicación fundamental del Colegio de Profesores Chileno.

Recientemente, durante el segundo período de gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, se llevó a cabo en Chile una reforma de la carrera docente denominada Política Nacional Docente. En ese contexto, se promulgó en abril de 2016 la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y establece un incremento del porcentaje del trabajo extra aula incluido en la jornada laboral, del 25% al 35%. Este incremento se está realizando de manera gradual, dedicándoles un 30% de la jornada a las actividades no curriculares en 2017 y 2018, y un 35% en 2019. Además de modificar la jornada laboral, la PND, de un costo total de 0,9% del PBI, realizó un conjunto de reformas en la carrera docente: aumentó los requisitos de ingreso y egreso para las carreras de formación docente; dispuso un tutor para acompañar a cada graduado durante el primer año de ejercicio de la profesión; estableció cinco niveles de promoción dentro de la función docente; y amplificó la

brecha salarial entre los docentes nuevos y los experimentados que hayan ascendido en los distintos escalafones de la carrera. A su vez, estableció que el ascenso en los tres primeros niveles es obligatorio y que, por lo tanto, los docentes deben realizar obligatoriamente las pruebas de ascenso, ya que, de no aprobarlas en un determinado lapso de tiempo, no podrán continuar con la docencia en el sistema público. Este último aspecto fue particularmente resistido por el Colegio de Profesores (Mizala y Schneider, 2017).

Uruguay

En Uruguay, el trabajo de los profesores de enseñanza secundaria se encuentra regulado desde 1947 (Ley 10.973 del Estatuto del Profesor). Actualmente, es el Estatuto del Funcionario Docente aprobado en 1993 y modificado en el 2015 (ord. núm. 45/2015) el que regula el trabajo de maestros y profesores en todo el país. Dicha norma establece en el artículo segundo que existen dos modos de ejercer la docencia, directo e indirecto, diferenciando así entre las tareas específicas de docencia y las de dirección o supervisión:

Existen dos formas de ejercer la docencia: directa e indirecta. Se considera que se ejerce docencia directa cuando el docente se desempeña en relación continua e inmediata con el alumno. Se considera de docencia indirecta las actividades que impliquen funciones de dirección, orientación y supervisión, u otras ejercidas fuera de la relación directa enseñanza-aprendizaje (art. 2, ord. 45/15)

Como se puede observar, Uruguay tampoco contempla en su normativa el tiempo que utilizan los docentes para planificar sus clases, evaluar trabajos, reunirse con padres y con estudiantes, como sí lo hacen las normativas de Brasil y Chile. En consecuencia, estas tareas no están explicitadas en la definición de la función docente, ni se contempla en el estatuto un porcentaje de la jornada laboral para la realización de las mismas. Existen las horas de coordinación, que se agregan a las de docencia en el aula y oscilan entre 1 hora para quienes dicten entre 2 y 5 horas de clase y 4 horas para quienes dicten entre 16 y 20 (oficio núm. 160/RC.20/5/13). Los docentes de educación media deben asistir a las Salas Docentes y cada liceo establece los horarios de la reunión en la que se coordina el trabajo por centro o por área educativa (INEED, 2016; Mancebo, 2016).

En relación a la duración de la jornada, mientras hace medio siglo el tope de acumulación de horas era de 30 horas semanales (Mancebo y Ravela, 1995), el artículo 16 del estatuto docente nacional establece un máximo de 48 horas aula, que por indivisibilidad de la carga horaria de la asignatura impartida puede alcanzar las 50 horas y, en caso de excepción, las 60 horas:

Ningún docente podrá desempeñar en el Ente más de cuarenta y ocho (48) horas semanales de labor, sean estas de docencia directa y/o indirecta y/o cargos no docentes. Por indivisibilidad de la carga horaria de la asignatura se podrá llegar a un máximo de 50 horas. Por vía de excepción y, por fundadas razones de interés del servicio, se podrá acceder anualmente hasta un máximo de 60 horas semanales de función remunerada (...) (art. 16, ord. núm. 45 07/2015)

Como se puede observar, existen importantes similitudes entre Argentina y Uruguay en la manera en que regulan el trabajo docente. En ambos casos, los primeros estatutos datan de mediados del siglo XX, y allí definen y remuneran la profesión sin contemplar el trabajo extra aula, y contratan a sus profesores de secundaria en base a la hora cátedra frente a clase y no a un paquete de horas como en el caso brasileño. En Uruguay, a estas características del puesto laboral se le agrega un mecanismo anual de asignación de horas, donde los profesores efectivos tienen derecho a trasladarse de centro cada año. De este modo, eligen de entre toda la oferta nacional de horas para su asignatura, siguiendo el orden establecido en función al escalafón docente y al grado. Así, los profesores efectivos tienen prioridad frente a los interinos y suplentes, los de mayor grado frente a los de menor grado y los que tienen mayor puntaje frente a los que tienen uno menor.

Ello fomenta la alta rotación entre los centros, particularmente entre aquellos cuyas disciplinas tienen poca carga horaria y entre los más jóvenes, que se ubican últimos en el escalafón. De hecho, alrededor de un tercio de los docentes posee menos de un año de permanencia en el centro educativo, y la mitad tienen menos de tres (Mancebo, 2016). Este modelo de asignación de horas también repercute en la fragmentación del trabajo en varios centros educativos, que se refleja en que dos tercios de los profesores del nivel medio trabajen en más de dos establecimientos (INEED, 2015). A su vez, se pierden un gran número de clases: por un lado, porque muchas veces se demora la adjudicación de las horas dada la complejidad burocrática y, por el otro, porque la posibilidad de acumular muchas horas en varias escuelas secundarias incrementa el ausentismo. Por último, se perjudica a las escuelas

situadas en contextos de mayor vulnerabilidad social, porque en ellas se concentran los profesores con menos experiencia y porque los planteles docentes son más inestables, lo cual dificulta la conformación de equipos pedagógicos, al tiempo que debilita los vínculos con los estudiantes y el compromiso hacia su aprendizaje (Mancebo y Ravela, 1995; Da Silveira y Queirolo, 1998; Mancebo 2016)

Con todo, en las últimas décadas han existido intentos para concentrar el trabajo docente en los centros educativos de nivel medio y remunerar las horas de trabajo extra aula. En el marco de la reforma educativa de los años 90, el Plan de Ciclo Básico de 1996 promovió la asignación docente a un establecimiento educativo, en un turno de 30 horas semanales, de las que 25 eran para dictar clases y 5 para actividades extra aula (Rama, 2004). Sin embargo, los liceos con planes piloto que quedaban, junto con otros planes, se reunificaron en el marco de la Reformulación curricular del año 2006. De esta iniciativa persisten, hasta el día de hoy, las horas de coordinación docente previamente señaladas.

Además del Plan 96, y al igual que en el caso argentino, algunos de los programas de inclusión educativa que se implementaron a partir del año 2005 contaron con horas institucionales extraordinarias, como el Programa Aulas Comunitarias (PAC) o el Programa Nacional de Educación y Trabajo de los Centros de Capacitación y Producción (CECAP). Esto se dio, fundamentalmente, con el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en el que, entre otras cosas, se asignaron horas extracurriculares en 74 liceos, seleccionados por presentar los mayores índices de fracaso escolar, para brindar apoyo educativo a aquellos adoles-

centes que se encontraran en mayores condiciones de vulnerabilidad (INEED, 2016). Sin embargo, no se ha modificado la regulación del puesto docente a nivel nacional, en tanto no se reconocen en la definición de su trabajo la totalidad de las tareas inherentes a la función docente ni tampoco se contemplan las tareas extra aula como un porcentaje de la jornada y el salario docente.

Conclusiones

A partir de los aportes de la literatura internacional y regional, en este capítulo intentamos dar cuenta de la sobrecarga de trabajo que actualmente recae sobre los docentes, particularmente en un nivel educativo como el secundario, que se ha masificado y ha pasado a ser un derecho de todos los adolescentes y jóvenes. De este modo, los profesores se encuentran con un estudiantado socialmente heterogéneo y culturalmente diverso que les plantea nuevos desafíos, mientras que la política educativa les demanda nuevas responsabilidades. Ante ello, la sensación de sobrecarga y falta de tiempo parece ser un problema global y no exclusivo de la región.

Si esta sensación genera malestar y estrés, disminuye la satisfacción con el trabajo y estimula el ausentismo, estos problemas se acentúan aún más cuando los salarios son bajos y los docentes son contratados exclusivamente por horas cátedra frente al aula. Contrariamente, en contextos en que el trabajo de los profesores es reconocido en su totalidad, en el que cuentan con tiempo remunerado y espacios para planificar clases y evaluar trabajos, coordinar actividades con otros colegas e involucrarse con las

trayectorias de sus estudiantes, y donde pueden concentrar sus horas de trabajo en un solo centro educativo, se promueven condiciones laborales y educativas de mayor calidad.

En este marco, se observa que, mientras los países de Europa y Asia con los mejores resultados educativos dedican una gran parte de la jornada laboral docente a actividades que trascienden el dictado de clases, en los países del Cono Sur y Brasil, a pesar de su cercanía geográfica y cultural, existe una amplia heterogeneidad en el modo de regular el puesto de trabajo docente y, en particular, la jornada laboral. A su vez, los países parecerían seguir modelos nacionales de regulación docente, con fuertes similitudes entre los sistemas educativos subnacionales, aún con formas de gobierno federales.

De este modo, a lo largo del presente trabajo se observaron dos tipos de regulaciones en relación con la definición del trabajo y la jornada laboral docente. Vale resaltar que estos se limitan específicamente a la jornada laboral, y no a otros aspectos de la carrera docente, como la regulación de los ascensos o la evaluación, que no fueron analizados en este capítulo.

Por un lado, Brasil y Chile definen la labor docente de una manera más amplia y compleja, e incluyen dentro de la jornada laboral un porcentaje de horas frente a alumnos y otro para realizar actividades como planificar clases, corregir trabajos, trabajar con colegas o continuar su formación académica y profesional. Asimismo, para ambos casos se observa en los últimos años una tendencia continua: i) a incrementar el porcentaje de la jornada dedicado a estas tareas, ii) a definir más detallada y exhaustiva-

mente las mismas, y iii) a promover el involucramiento de los docentes con los proyectos pedagógicos de los centros educativos.

Por otra parte, las normas de Argentina y Uruguay continúan concibiendo al trabajo docente casi exclusivamente como el desarrollado frente al aula y, en consecuencia, siguen contratando y remunerando a los profesores en función de la hora lectiva. A su vez, al permitir la acumulación de una gran cantidad de horas en un marco de bajos salarios, se generan incentivos para el multitempleo, la alta rotación y el ausentismo. En los últimos años, han existido intentos para modificar esta concepción de puesto de trabajo en el secundario. En Uruguay, las horas de coordinación fueron una señal en este sentido, como lo fue recientemente el Plan de Mejora Institucional en Argentina o las experiencias de profesor cargo que se han implementado. Sin embargo, avanzar en este rumbo continúa siendo una tarea pendiente para el futuro.

Bibliografía

- /// Aguerro, I. (1985). *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. Descripción de sus: Antecedentes Características Implementación Efectos. Serie 24.* Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.
- /// Apple, M. y Jungck, S. (1990). "You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit". *Teaching, Technology; and Gender in the Classroom en American Educational Research Journal Summer*, vol. 27, n° 2, pp. 227-251.
- /// Apple, M. (1994). *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.
- /// Arroyo, M. y Nobile, M. (2013). "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en escuela secundaria. Una discusión de la 'forma escolar' a partir de los aportes de la investigación". Ponencia presentada en la Reunión Científica "La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década (RIES)", 21 y 22 de mayo de 2013, FLACSO, Argentina, Buenos Aires.
- /// Bottinnelli, L.; Dirié, C. (2014). "Tendencias del empleo en la docencia y políticas públicas en el sector educación (2004-2010)". Trabajo presentado en 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de la Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo, 7 al 9 de agosto, FCE, UBA, Buenos Aires
- /// Braslavsky, C. (2001). "Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América Del Sur" en Braslavsky, C. (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Ed. Santillana, Buenos Aires.

- /// Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*, American Association of colleges for teacher education, New York.
- /// Bruno, R., Ashby, S., & Manzo, F. (2012). *Beyond the Classroom: An Analysis of a Chicago Public School Teacher's Actual Workday*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- /// Caillods, F., y Hutchinson, F. (2001) "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad" en Braslavsky, C. (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Ed. Santillana, Buenos Aires.
- /// Chavarría Arias, D. M.; Gaete Astica, M.; Fernández Arauz, A. (2013). *Informe preliminar: Salarios y cargas laborales de los docentes en Costa Rica: estudio de casos en centros educativos de primaria y secundaria*, Ministerio de Educación Pública, Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa, Costa Rica
- /// Cox, C. (2012). "Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010" en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), pp. 13-42.
- /// Da Silveira, P. y Queirolo, R. (1998). *Análisis organizacional: cómo funciona la educación pública en Uruguay*, CERES, Montevideo.
- /// Darling Hammond, L.; Chung Wei, R. y Andree, A. (2009). (2010). *How High-Achieving Counties Develop Great Teachers*, Stanford Centre for Opportunity Policy in Education- Research Brief, (August), 1-8.
- /// Dibbon, D. (2004). *It's About Time!! A Report on the Impact of Workload on Teachers and Students*, Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland.

- /// DINIECE. (2008). "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria" en *Boletín DINIECE*, a. 3, n° 6, pp.1-40.
- /// Dirie, C.; Pascual, L. (2011) "La rama de enseñanza en la Provincia de Buenos Aires: Evolución reciente y condiciones laborales" en Suarez Maestre, A. y Chicatún, L., *Las condiciones de trabajo en la provincia de Buenos Aires, año 2011*, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- /// Dubet, F. (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en Tenti Fanfani, E. (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- /// Dussel, I (2008). "La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas" en Tiramonti, G., Montes, N. et al. (2008), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, FLACSO, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- /// Dutra Jr., A., Abreu, M., Martins, R., Balzano, S. (2000). *Plano de carreira e remuneração do magistério público. LBD, FUNDEF, Diretrizes nacionais e novas concepções de carreira*. Fundescola/MEC, Brasilia.
- /// Esteve, J. M. (2009). "La profesion docente ante los desafios de la sociedad del conocimiento" en Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI, Fundación Santillana, Madrid.
- /// Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas Informe de Eurydice*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

- /// Fontoura, Gindin y Gentili (2009). "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina: Chile" en Ed. López M. *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina*, Fundación Konrad Adenauer, Rio de Janeiro.
- /// Gindin, J. (2014) "El trabajo de maestros y profesores en Brasil" en Perazza, R. (2014), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*, Teseo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- /// Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Ed. Morata, Madrid.
- /// INEEEd (2016), *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*, INEEEd, Montevideo.
- /// Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*, IIPPE – UNESCO, París.
- /// Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). "How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007" en *British Educational Research Journal*, 35(5), pp. 745-759.
- /// Mancebo, M. E. (2016). "La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)" en *Propuesta Educativa*, N° 45, año 25, vol. 1, pp. 21 - 33.
- /// Mancebo, M. E. y Ravela (1995). *Hacia un rediseño organizacional de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay*, CEPAL, Montevideo.
- /// Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*, Fundación Cippec, Buenos Aires.

- /// Mizala, A. y Schneider, B. R. (2017) "The Contentious Politics of Reforming Teacher Careers: Conflict and Negotiation in Chile", Conference on Education Politics, CIDE, Mexico City, February 2017; Repal conference, Lima, Peru, April 2017.
- /// Morduchowicz, Alejandro (2010). "El federalismo fiscal-educativo argentino" en (Dalila Andrade Oliveira) *Políticas educativas y territorios modelos de articulación entre niveles de gobierno*, Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, Buenos Aires, pp.225-260.
- /// OCDE (2014b) *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS-OECD, Paris.
- /// Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OEI, Madrid.
- /// Oliveira, D., Gonçalves, G., Melo, S. (2004), "Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, N° 9, pp. 183-197.
- /// Perazza, R. (2015). *La norma laboral docente en argentina: entre la historia y los retos futuros*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación Buenos Aires, FLACSO.
- /// Perazza, R. (2014) "Parte I. Comparativo de países del Mercosur" en Perazza, R (2014), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Teseo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- /// Pérez, G y Sandoval, G (2009) "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina: Chile" en Ed. López M. *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro.

- /// Perrenoud, P. (1996). "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio" en *Perspectivas*, 26 (3), UNESCO, Francia.
- /// Rama (2004). "La evolución de la educación secundaria en Uruguay" en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, N° 1.
- /// Cangussu Ribeiro, J. M., (2014). A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação. Tesis de Doctorado en Educación. UFRG, Porto Alegre.
- /// Rotstein, G. (2012). Escuelas secundarias que aplican Proyecto 13. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- /// Ruiz, G. (2009). "La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales" en *Revista de Educación*, 348, pp. 283-307.
- /// Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010). "Gouvernance et réformes éducatives en Argentine" en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, pp. 17-26.
- /// Sepúlveda, M. J. (2015). *Modificación de la proporción de horas lectivas y no lectivas: costos monetarios y repercusión en el mercado docente*, Tesis de Posgrado en Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- /// Tenti Fanfani, E. (2003). "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización" en Ed. Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Fundación OSDE, Unesco, Ed. Altamira, Buenos Aires.

- /// Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- /// Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" en *Propuesta Educativa*, 1 (29), pp. 63-71.
- /// _____ (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento N° 50, Preal.
- /// Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A.; Toscano, A. G. (2013). "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala" en *Revista del IICE*, n° 33, pp.27-46.
- /// Tiramonti, G. (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal" en *Educação -& Sociedade*, 26 (92), pp. 889-910.
- /// Unesco (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, OREALC / UNESCO, Santiago de Chile.
- /// Vaillant, Denise (2004). "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates" en *Documento n° 31*, Preal.
- /// Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Preal, Ed. San Marino, Santiago de Chile.
- /// Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.

- /// Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX.

Normas consultadas

Argentina

- /// Ley 11.544 de 1929
- /// Ley 14.473 de 1958
- /// Ley 21.809 de 1978
- /// Ley 21.810 de 1978
- /// Ley 24.049 de 1992
- /// Estatuto del docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10.579)
- /// Estatuto del docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ordenanza n° 40.593)
- /// Estatuto del docente de Entre Ríos (Decreto Ley 155)
- /// Estatuto del Docente de Catamarca (Decreto Ley 3122)
- /// Estatuto del Docente de Corrientes (Ley 3723)
- /// Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación.
- /// Resolución 88/09 del Consejo Federal de Educación.
- /// Resolución 3991/16, anexo 1, provincia de Río Negro.

Brasil

- /// Constitución de 1988 con enmiendas constitucionales.
- /// Ley N° 9.394 de 1996 de Directrices y Bases de la Educación Nacional.
- /// Ley N° 11.738 de 2008.
- /// Resolución N°3/97 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación (CEB/CNE).
- /// Resolución N°2/09 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación (CEB/CNE)
- /// Plan de Carrera de Río Grande do Sul (Ley 6.672/74)

Chile

- /// Ley 16.617 de 1967.
- /// Decreto con Fuerza de Ley 280 de 1953.
- /// Ley 19.070 de 1991.
- /// Ley 20.903 de 2016.
- /// Ley 21.040 de 2017.

Uruguay

/// Ley N° 10.973 de 1947

/// Acta N° 86 Resolución N° 9 de 1993

/// Oficio N° 160 de 2013

/// Ordenanza N° 45 de 2015