

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
44

2015

Dossier

“La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”,

por Guillermina Tiramonti.

Propuesta Educativa Número 44 – Año 24 – Nov. 2015 – Vol2 – Págs. 24 a 37

La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado

GUILLERMINA TIRAMONTI*

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 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 actuar¹.

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 organizado sobre la división disciplinar y el nombramiento de los docentes por su especialidad. Así el diseño de un currículum se organiza en torno a la clasificación de distintas 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 continuidad se sostiene sobre la base 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 a través 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 de su población educada (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 existir². 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 setenta, que aún se mantiene vigente en las escuelas en las que se aplicó en un principio, y es un antecedente claro de las primeras propuestas promovidas a partir de la apertura democrática.



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

Posteriormente, a través de la Ley Federal de Educación de 1993 se modificó la estructura académica del sistema mediante el reemplazo 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 de los estados nacional y provincial sobre las escuelas.

A partir de la crisis del 2001 nos encontramos con una serie de innovaciones inspiradas en el imperativo de la inclusión. La preocupación central es 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. Son actividades 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 despliegan, generalmente, a contra turno escolar. Las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen adicionalmente una serie de talleres o actividades extra-escolares, dedicados en su gran mayoría a diferentes vertientes del arte, las comunicaciones, deportivas, recreativas, científicas, etc.

Hay otro tipo de innovaciones que son poco frecuentes en nuestro medio aunque se pueden identificar algunas experiencias. Se trata de prácticas que focalizan su acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje y construyen una nueva matriz de aprendizaje basada en el conocimiento tecnológico. Estamos aludiendo a un cambio epistemológico que modifica las referencias en el positivismo y la ilustración enciclopedista que tiene la escuela tradicional, para avanzar en favor de una transposición didáctica basada en una matriz de conocimiento tecnológico en el 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 para comprender en qué punto nos encontramos.

1. Los modelos integrales

Como ya señalamos, conforma 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 horas dedicadas al trabajo institucional; 2) el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinaria que, además, se proponía disminuir el número de materias que los alumnos debían cursar en simultáneo³; 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 la “sobreutilización” de los recursos docentes generando lo que dio en llamarse el “profesor taxi” 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 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 trabajo con el de los directivos y demás colegas en una “organización flexible” y 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 hs reloj semanales o 6.15 hs reloj semanales) y preveía 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 extraprogramáticas, de perfeccionamiento, de planificación o administrativas. El plan se aplicó en 25 escuelas

en el área metropolitana y el interior del país. A pesar que fue planteado como un programa experimental las escuelas de la muestra piloto siguen estando bajo su régimen hasta la actualidad⁵.

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 organización 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 extraclase 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



Cusco, Perú.

Foto de
Mariana Nobile.

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 planteaba que el plantel de cada unidad escolar debía contar con un especialista en Ciencias de la Educación para asesorar tanto el diseño como 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 también una programación de actividades cocurriculares 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 coprogramáticas y Departamento de Materias afines. Incluía un gabinete psicopedagógico y un régimen tutorial.

Posteriores evaluaciones (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002; Aguerrondo, 1985), mostraron que más del 50 % de las horas extraclase eran utilizadas por las instituciones para trabajo tutorial o clases de apoyo a los alumnos y 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 extraclase. Aguerrondo señala que solo los casos en los que se asumía la planificación de un programa institucional y el seguimiento del mismo, redundaba en mejoras en la propuesta pedagógica.

Durante el gobierno radical se implementaron dos reformas: una provincial y otra nacional. Ambas proponen modificaciones en el mismo sentido 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 interdisciplinaria, conformada según aéreas del conocimiento que integraban disciplinas afines a partir de una articulación conceptual. Las áreas eran cuatro: Ciencias Exactas y Naturales que agrupaba Matemáticas y Ciencias Naturales, Ciencias Sociales que incluía Historia y Civismo y Economía y Geografía, Comunicación y Expresión que comprendía 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 *“práctica 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”*⁶ y 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 también 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 le sumaban las horas dedicadas a participar en el taller de educadores (2 horas semanales) y las destinadas al planeamiento del área (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 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, incluyéndole 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 que, si bien no tuvo 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 asociadas todas las intervenciones militares⁷. Más allá de esta específica circunstancia, la historia de los intentos de reforma nos muestra que nunca se retoma para mejorar lo anterior, 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, 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 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 interesante de horas para actividades extraclase que utiliza, en su gran mayoría, para realizar programas socioeducativos y 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 para el uso de las horas extraclase⁸ y el desarrollo de algunos talleres como *Taller de la Naturaleza* “para aprender a convivir con la naturaleza” o *Taller de Educación Sexual*, de inserción laboral o de orientación vocacional. Hay 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.

2. El mercado como modelo de organización

La reforma de los años noventa es uno de los temas más frecuentados en la literatura educativa de nuestro país y de la región. De modo que ya casi todo se ha dicho sobre ella. Quisiéramos marcar 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 gobierno del sistema educativo basada en la descentralización de la administración y gestión, en la adopción de la evaluación como mecanismo de regulación y en la valora-

ción de criterios y principios del mercado para la organización tanto de las instituciones como del sistema educativo en general.

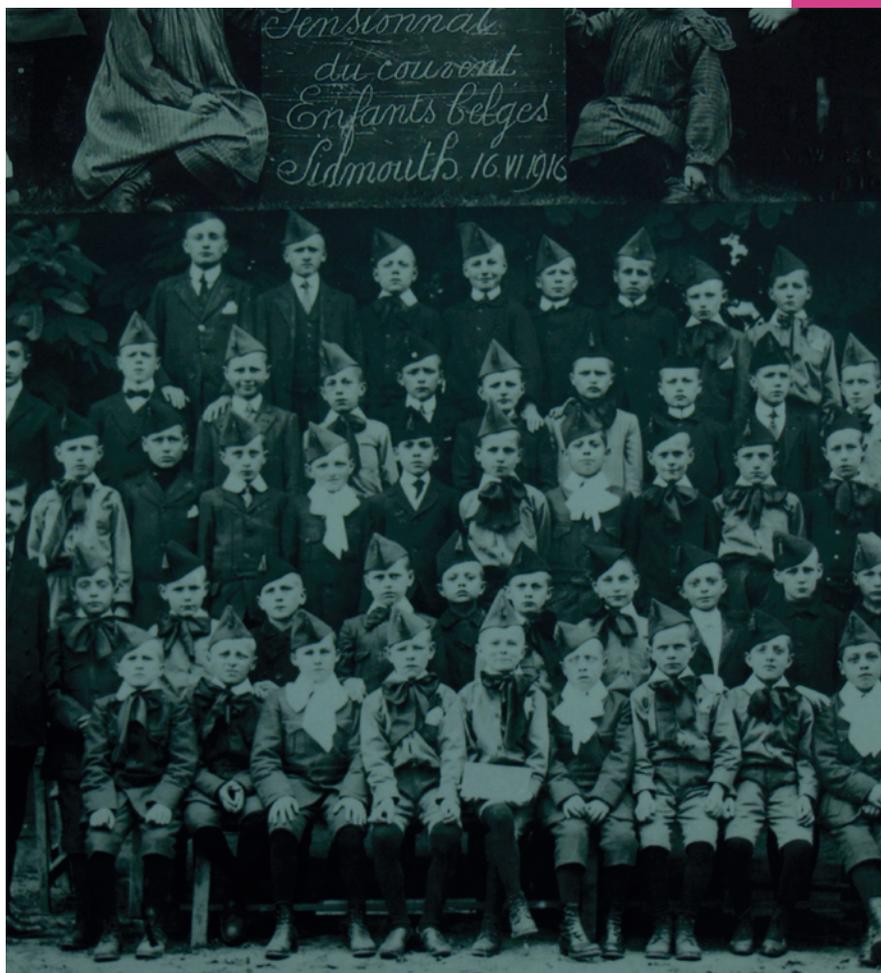
Si se mira hoy con cierta perspectiva este proceso de reforma, se podría decir que fue un intento de reafirmar el proyecto moderno de educación introduciendo elementos que legitimaran una organización acorde con la configuración globalizada del capitalismo pero manteniendo intacto su formato original⁹. Por esta razón, a esta 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 prescripto 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 centro del trabajo escolar: las evaluaciones que pasaron a ser el instrumento 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 discursos y 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 no-



Expo "Exodus. Fleeing the war" / Éxodo. Huir de la guerra. Museo de Amberes, Bélgica. Foto de Mariana Nobile.

venta se hicieron múltiples 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 pero, 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 docentes para capacitación en servicios y procesamiento de 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 años noventa 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 que como no se adaptaba a las características de los grupos socioculturales que debía incorporar, provocaba su expulsión. Estas creaciones institucionales se proponían incorporar al nivel medio una población que nunca antes había asistido a ese nivel educativo o 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 interesante, a nuestro criterio, es la introducción de trayectorias personalizadas que permiten que cada alumno diseñe su recorrido escolar de acuerdo a sus posibilidades y la aprobación se hace por disciplina y no por bloques anuales como en la escuela tradicional. Se abandona la exigencia de cursar en paralelo y aprobar doce o trece disciplinas y recursarlas en el caso que no se apruebe el 80% de ellas. A su vez, se organiza 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 que 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 crea un programa destinado a atender específicamente a una franja etaria comprendida entre los 14 y los 17 años que por diferentes razones no estaban concurriendo a las escuelas tradicionales ni tampoco a las de adultos. El Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años introduce cambios en los equipos educativos: incluye un coordinador 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 treinta y un espacios que podrían ser equivalentes a las tradicionales materias pero, sin embargo, algunos tendrían carácter anual, otros semestrales y otros serían talleres, seminarios o paneles, convocados dos veces al año. Así, la organización del currículum se plantea como flexible ya que los alumnos podrán 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 alumnos¹⁰.

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 estas escuelas 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 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 de “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 especial¹¹.

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 y adeudaban materias. En una segunda etapa, el plan se extendió a aquellos adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron de cursar la primaria o secundaria. En el primer caso, los alumnos reciben el apoyo de profesores y tutores para preparar las materias adeudadas. En el segundo caso, se 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 social¹², 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 conservando 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 CAJ¹³, 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, espacios que reúnen alumnos de diferentes edades, creación de trayectos específicos para profundizar distintos saberes y 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 docentes, de padres, estudiantes y 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”¹⁴.

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 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 que construyen distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad que 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 sobre-determinación” 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 del sistema. En la medida 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.



Salida de la escuela secundaria en Louvain-la-Neuve, Bélgica. Foto de Mariana Nobile.

Sin embargo, hay aportes más que interesantes fundamentalmente en el orden de romper prejuicios y desnaturalizar la propuesta educativa tradicional. Por una parte hay 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 esta hegemonizada por la preocupación del riesgo, ha dejado espacio -aunque secundariamente- para una discusión sobre el desfase entre la cultura contemporánea y las referencias de la escuela.

Finalmente, la presencia en la escuela de alumnos provenientes de los sectores más posterga-

dos 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 generar 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 nuclea 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 efectividad 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. El taller 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 docentes 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 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 organiza 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

Hay un tercer tipo de innovaciones que son poco frecuentes en nuestro medio y que, sin embargo, creemos que contienen la llave del futuro para la escuela. Se trata de experiencias que focalizan su acción en el proceso de enseñanza/aprendizaje y construyen una nueva matriz basada en el conocimiento tecnológico. Estamos hablando de un cambio epistemológico para la escuela 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. Así, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y el alumno como su pasivo receptor.

Entonces, una redefinición del saber escolar a partir de una matriz tecnológica 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, e Internet la tecnología que debe funcionar como mediación entre ambos. Se trata de un cambio en favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que sea 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 hace colaborando con sus pares.

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 ocho de sus escuelas secundarias una experiencia que organiza el aprendizaje de los alumnos mediante 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.

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 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 en un lugar de la 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.

Cada una de las innovaciones presentadas realizan un aporte para superar las limitaciones de la escuela tradicional y navegar en la sociedad contemporánea: flexibilizar y romper con los rígidos formatos establecidos -diseñados con un propósito más cercano al disciplinamiento que a la efectividad de los aprendizajes-, rescatar el deseo y la curiosidad como motivaciones del aprendizaje y asociarlos con la gratificación para, finalmente, transformar el proceso cognitivo de la escuela.

Bibliografía

- Aguerro, I. (1985), *Alcances y límites del Proyecto 13*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.
- Braslavsky, C. (1996), "Acerca de la reconversión 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.
- Chevallard, I. (2005), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- 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.
- 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.
- Llinás, P. (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)movible 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.

Notas

- ¹ 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).
- ² Sobrevive su aplicación en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ³ En la mayor parte de las jurisdicciones se realizaron cambios en los currículums 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.
- ⁴ 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).
- ⁵ 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.
- ⁶ Documento de la Secretaria de Educación de la Nación (1989): “*De los planes a la acción*”, pág. 205.
- ⁷ 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.
- ⁸ 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.
- ⁹ ¿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 auto-control, 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.
- ¹⁰ 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.
- ¹¹ 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.
- ¹² Al respecto ver convenio marco de cooperación entre Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales.
- ¹³ 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.
- ¹⁴ 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.

Resumen

A lo largo de los últimos cincuenta años se han sucedido varios intentos de reforma de la educación media. Todas ellas trataban de introducir los cambios que adecuaban a esta institución a las nuevas exigencias de masificación y transformación de la cultura. En el caso Argentino, se trata de una sucesión de fracasos o intentos inconclusos. El artículo pasa revista a todas estas experiencias y se detiene en el análisis de aquellas que a comienzos del presente siglo siguen procurando esta armonización.

Palabras clave

Escuela media - Reformas educativas - Inclusión - Subjetividades Juveniles - Aprendizaje

Abstract

Over the last fifty years there have been several attempts to reform secondary education. All of them were trying to make the changes that conform to this institution to the new demands of massification and transformation of culture. In the Argentine case, it is a succession of failures or inconclusive attempts. The article reviews these experiences and stops in the analysis of those early this century are seeking this harmonization.

Key words

High school - Educational reforms - Inclusion - Youth subjectivities - Learning