

Educación secundaria orientada en Santa Fe

Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico



Victoria Baraldi (coordinadora)

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**



Educación secundaria orientada en Santa Fe

Sujetos y construcción
curricular en el ciclo básico



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DEL LITORAL**

Rector **Enrique Mammarella**

Secretario de Planeamiento Institucional y Académico **Miguel Irigoyen**

Directora Ediciones UNL **Ivana Tosti**

Decana Facultad Humanidades y Ciencias **Laura Tarabella**

.....
Educación secundaria orientada
en Santa Fe : sujetos y construcción curricular
en el ciclo básico / Victoria Baraldi... [et al.] ;
coordinación general de Victoria Baraldi.-
1a ed. - Santa Fe : Ediciones UNL, 2020.
Libro digital, PDF - (Ciencia y tecnología.
Educación)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-226-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación
Secundaria. I. Baraldi, Victoria, coord.
CDD 373.09

.....

© Victoria Baraldi, Julia Bernik, Natalia Diaz,
Silvia Foschiatti, Victoria Manessi, Susana
Beatriz Mazover, Elda María Menvielle, Mercedes
Montserrat, Alejandra Morzán,
Cecilia Odetti, Susana Valentinuz, 2020.

© ediciones  UNL, 2020

Consejo Asesor
Colección Ciencia y Tecnología
Luis Quevedo
Daniel Comba
Gustavo Ribero
Ivana Tosti
Ana Canal
Mónica Osella

Coordinación editorial
María Alejandra Sadrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Corrección
Laura Prati
Diagramación de interiores y tapa
Analía Drago

—
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial



Educación secundaria orientada en Santa Fe

Sujetos y construcción
curricular en el ciclo básico

Victoria Baraldi
(Coordinadora)

Julia Bernik
Natalia Diaz
Silvia Foschiatti
Victoria Manessi
Susana Beatriz Mazover
Elda María Menvielle
Mercedes Monserrat
Alejandra Morzán
Cecilia Odetti
Susana Valentinuz



COLECCIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Índice

Presentación / 7

Capítulo I

Definiciones teórico-políticas de los aspectos estructurales formales del ciclo básico de la educación secundaria orientada en Santa Fe (2008–2014) / 13

María Mercedes Monserrat, Natalia Díaz

Propósitos y metodología de trabajo / **13**

Dimensiones de análisis / **15**

La organización del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2007–2013) / **15**

Caracterización general del nivel secundario santafesino / **18**

Dos grandes estrategias de política educativa / **21**

Sobre la organización y funcionamiento del nivel secundario / **22**

Sobre el régimen académico y el diseño curricular del ciclo básico / **45**

Conclusiones: debates curriculares, protagonistas y definiciones teórico-políticas para el CB de la ESO en Santa Fe / **67**

Listado de siglas utilizadas / **87**

Referencias bibliográficas / **88**

Capítulo II

Representaciones sobre los jóvenes en la escuela secundaria. Decires docentes y documentos oficiales / 93

Silvia Foschiatti, Alejandra Morzán, Cecilia Odetti, Susana Valentinuz

Introducción / **93**

Las representaciones, un encuadre conceptual para el estudio de los sujetos de la educación / **97**

Consideraciones acerca de los jóvenes en los documentos oficiales / **100**

Las representaciones de los sujetos de la educación desde la perspectiva de los docentes / **103**

La obligatoriedad sostenida en múltiples prácticas: procesos institucionales, ¿cómo «sostener» la inclusión? / **112**

La condición de juventud a través de los nuevos procesos tecnológicos de la comunicación e información / **114**

Representaciones de los docentes: tensiones y encuentros en torno a la educación de los adolescentes y jóvenes / **117**

Referencias bibliográficas / **123**

Capítulo III

Definiciones, interpretaciones y tensiones en la configuración de nuevos espacios curriculares. El caso del Seminario en Ciencias Sociales / 127

Victoria Baraldi, Victoria Manessi, Elda María Menvielle, Susana Beatriz Mazover

Acerca de la estructura curricular en resoluciones y diseños / **129**

Breve recorrido por otros diseños jurisdiccionales / **130**

El *Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe* / **132**

Tensiones en torno a un nuevo espacio curricular / **135**

Conceptos y perspectivas para seguir pensando / **143**

Referencias bibliográficas / **148**

Capítulo IV

Pensar la clase en la escuela secundaria: mediaciones y materiales, entre formas y reformas curriculares / 151

Julia Bernik

El ejercicio de ver la clase: algo más que solo mirar / **153**

Universidad y escuela secundaria: trayectos y encrucijadas en los itinerarios de circulación de los conocimientos / **160**

Referencias bibliográficas / **164**

Capítulo V

Conclusiones / 167

Centralidad de las políticas curriculares para el nivel secundario. Recursos y programas nacionales y provinciales / **168**

Un diseño curricular provincial controvertido en su elaboración y mixto en su estructuración / **170**

Mandatos y controversias en torno al sujeto de la educación / **172**

Las nuevas tecnologías interpelan el formato escolar tradicional pero no logran configurar nuevas formas de enseñar y de aprender / **173**

Comunicaciones entre la escuela secundaria y la universidad / **174**

Para ir cerrando... / **175**

Sobre las autoras / 177

Presentación

La Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 abrió un conjunto de desafíos para la educación pública en general y para la educación secundaria en especial. Para este nivel, la estipulación de su obligatoriedad, la conjugación de tres tipos de preparación (formación para la continuidad de los estudios, para el trabajo y para el ejercicio de la ciudadanía), la incorporación creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, la definición de contenidos curriculares comunes, establecidos en la ley en los artículos 88, 89, 92, 93, son algunas de las cuestiones que generaron un conjunto de interrogantes respecto de su efectiva incorporación.

En este proyecto de investigación¹ nos propusimos indagar en los procesos de construcción curricular en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria en la provincia de Santa Fe a partir de la implementación de esta ley, momento en el que advertíamos que se conformaba un escenario educativo diferente y también mediante otras regulaciones sobre las prácticas educativas y sociales. Ese escenario nos convocaba —como grupo de docentes-investigadoras de una universidad pública— a ser indagado reconociéndolo en su complejidad sustancial, como parte de un devenir histórico siempre desafiante.

En este sentido, este proyecto continúa una línea de trabajo que nos interesa sostener y acrecentar como grupo académico de la Universidad y que se asienta en un compromiso por producir saberes y análisis sobre las prácticas educativas, desde estas mismas y sus sujetos.² Sostenemos que la universidad pública tiene algo para decir sobre la escuela secundaria, sobre las prácticas educativas, a la vez que tiene el desafío constante de escuchar, registrar y reconocer lo que estas prácticas le manifiestan, interpelan y demandan.

1 La producción que compartimos forma parte de una línea de investigación inscripta en el Programa «El campo de la Didáctica: espacio de formación académica y de articulación con la práctica docente», radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC–UNL), en cuyo marco se desarrollan distintos proyectos de investigación vinculados a la enseñanza. En este caso, presentamos resultados del Proyecto «Procesos de construcción curricular en el ciclo básico de la educación secundaria santafesina a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación» (código: 50120110100252. Dir. V. Baraldi) correspondiente a la convocatoria CAI+D UNL 2011. A su vez, se contó con financiación de la provincia de Santa Fe a través de la convocatoria del año 2015 de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

2 Los resultados de este CAI+D 2011 encuentran antecedentes en los anteriores proyectos de investigación y, en particular, en su naturaleza colaborativa en tanto las experiencias y saberes de los sujetos que intervinieron en cada trabajo de campo han constituido la matriz central en la interpretación y el análisis de nuestras preguntas de investigación.

Desde estos compromisos y perspectivas focalizamos en la escuela secundaria movilizadas por un interrogante central: ¿Cuáles son las definiciones, tensiones y transformaciones que se están sucediendo en las prácticas curriculares en estas instituciones? ¿Las nuevas regulaciones interpelan al formato de la escuela secundaria? ¿Es posible describir estos escenarios?

Para abordar estos interrogantes que dan sentido al objeto del trabajo de investigación, asumimos una perspectiva teórico–metodológica multidisciplinar y multirreferencial, en la que confluyen aportes de análisis de la política educativa, la sociología de la educación, la psicología social, el análisis institucional y la didáctica. En cuanto a lo metodológico, el estudio se apoyó en diferentes fuentes: documentos curriculares nacionales, jurisdiccionales, institucionales, áulicos, y se realizaron entrevistas individuales y grupales a los distintos sujetos curriculares.

Ahora bien, la decisión de construir un trabajo desde esta direccionalidad multirreferencial nos exigió distinguir unos puntos de partida que funcionaran como criterios de búsqueda y matriz conceptual inicial. Así, la teoría curricular desde una perspectiva crítica fue ese punto de inicio, fundamentalmente a través de líneas de trabajo de académicos mexicanos, en especial la desarrollada por Alicia de Alba en tanto ámbito geopolítico de referencias teórico–epistemológicas relevantes en la región.

A partir de esta perspectiva crítica se reconoce al curriculum como un proyecto político educativo que conjuga, no sin fisuras, intencionalidades y decisiones múltiples y contrapuestas sobre el conocimiento que se considera legítimo de ser transmitido en una institución educativa. En todo proyecto se ponen en evidencia múltiples perspectivas en acerca del conocimiento, los sujetos y las prácticas. Desde aquí, todo proyecto educativo implica una arena de luchas y confrontaciones derivadas de los sentidos y supuestos en torno al vínculo de educación y sociedad. Proyecto en el que intervienen distintos sujetos sociales que se van a definir como sujetos de determinación —que otorgan los rasgos esenciales de un curriculum—, sujetos de estructuración —que organizan sus formatos esenciales— y sujetos de desarrollo curricular —que participan en el devenir cotidiano— (De Alba, 1991).

Alicia de Alba, en el marco de sus estudios del curriculum universitario, parte de considerar que nos encontramos en un proceso de crisis estructural generalizada, y para explorar desde esta perspectiva la complejidad del entramado que conforma el curriculum resultaron muy fértiles las nociones de rasgos y de contornos que esta autora plantea para analizar la articulación entre procesos sociales contemporáneos y prácticas educativas. Preocupada por describir las nuevas configuraciones culturales en sus aspectos no solo manifiestos sino aquellos subterráneos, que devienen de experiencias y prácticas anteriores, de tradiciones sedimentadas que, en definitiva, constituyen un presente y a sus sujetos, define algunas características. Respecto de los rasgos, considera:

el hecho de que algunos elementos nuevos e inéditos o que prevalecen de configuraciones sociales anteriores, se muestren de manera significativa en el espacio social y realicen dos

funciones. La primera está referida a contribuir a la desestructuración o dislocación de un orden de cosas en una coyuntura de crisis generalizada. La segunda está encargada de mostrar algunos indicios de los elementos tendientes a conformar los contornos de una nueva configuración social discursiva o a perder fuerza y significación. (2002:32)

En cuanto a los contornos, afirma:

se integran por un conjunto de elementos emergentes articulados en una sociedad en proceso de crisis estructural generalizada. Múltiples elementos de contornos son los rasgos que se advierten por su significatividad en los diferentes momentos del proceso de crisis estructural generalizada. Los contornos tienen mayor capacidad de articulación que los rasgos y pueden observarse en el proceso de crisis estructural generalizada. De hecho los contornos se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente. (33)

Los conceptos de rasgos y contornos nos permitieron, entonces, focalizar la mirada a la vez que enriquecer otras nociones vertebradoras del análisis. Por un lado, la de procesos de construcción curricular, a través de la cual aludimos a las prácticas y definiciones que realizan los diferentes sujetos sociales en torno al o a los sentidos que le otorgan al proyecto curricular, identificando así los múltiples niveles de significación y de concreción del mismo en tanto norma y en tanto práctica. Con relación a esto, de Alba (1991) refiere a los aspectos estructurales formales y a los procesales prácticos que lo conforman. Por otro lado, adentrarnos en el análisis de cómo estos aspectos se entranan en nuestras escuelas secundarias nos exigió acudir a otras tres nociones potentes que orientaron y orientan diversos estudios sobre nuestras instituciones y, en especial, las educativas: los conceptos de burocracia educativa (Braslavsky y Tiramonti, 1990), representaciones (Jodelet, 1986) y disciplina e interdisciplina (cfr. Chevallard, 2005, 2013; Morin, 1994, 1998, 2004).

Desde este corpus teórico inicial definimos cuatro líneas de exploración en torno a los procesos de construcción curricular en la escuela secundaria santafesina a partir de la implementación de la LEN. Cada una, a la vez, pretendió aproximar respuestas a objetivos específicos del proyecto.³ Las líneas fueron las siguientes:

3 a) Analizar las definiciones teórico-políticas que conforman los aspectos estructurales formales del currículum para la educación secundaria. b) Estudiar las articulaciones entre las representaciones de los docentes santafesinos en torno a los sujetos de la educación y las enunciadas en los lineamientos oficiales. c) Identificar las definiciones, interpretaciones y modalidades de implementación de nuevos espacios curriculares. d) Indagar en los usos y sentidos que los sujetos curriculares de la educación secundaria santafesina asignan a la propuesta editorial UNL, que los ubica como destinatarios directos. e) Explorar las perspectivas y presupuestos que, sobre la escuela secundaria, sostienen los grupos académicos que producen conocimiento vinculados con la misma.

- i. Estudio de políticas curriculares oficiales sobre educación secundaria: definición y su devenir desde la perspectiva de grupos de sujetos de estructuración curricular (equipos técnicos de los ministerios nacional y provincial).
- ii. Análisis de perspectivas sobre adolescencias y juventudes en documentos curriculares oficiales y representaciones de los docentes sobre adolescentes y jóvenes.
- iii. Exploración sobre implementación de nuevos espacios curriculares previstos en el diseño.
- iv. Indagación en concepciones y usos de la teoría en grupos de docentes de escuela secundaria y en grupos académicos que producen divulgaciones destinadas a la enseñanza.

La organización asignada a la presente publicación procura atender a estas líneas de exploración definidas, a la vez que desplegar el interjuego corpus teórico–trabajo empírico que atravesó todo el estudio y asignó nuevos sentidos a las conjeturas y consideraciones iniciales sobre la escuela secundaria, las escuelas secundarias en la provincia de Santa Fe y los cruces desafiantes sociedad–sistema educativo–conocimiento–nuevas generaciones.

Para el desarrollo de la primera línea de trabajo, que pretendió comprender las definiciones teórico–políticas de los aspectos estructurales formales fue necesario primero contar con una descripción de la organización del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el período 2007–2014, a partir de lo cual se registran las principales definiciones que tuvieron lugar con relación a la implementación de la educación secundaria orientada. Esta descripción inicial posibilitó luego comprender la conformación de los distintos diseños que se conformaron para el nivel hasta lograr lo que actualmente rige, como también comprender los procesos, los actores, las tensiones que se suscitaron y las principales definiciones teórico–pedagógicas a las que se concluyó. Todo este proceso fue indagado por las profesoras Natalia Díaz y Mercedes Monserrat, y una síntesis de ello conforma el Capítulo I, Definiciones teórico–políticas de los aspectos estructurales formales del ciclo básico de la educación secundaria orientada en Santa Fe (2008–2014).

La segunda línea de trabajo, que focaliza en el análisis de perspectivas sobre adolescencias y juventudes en documentos curriculares oficiales y representaciones de los docentes sobre adolescentes y jóvenes, fue abordada por Alejandra Morzán, Susana Valentinuz, Cecilia Odetti y Silvia Foschiatti. Para dar lugar a este estudio se recuperaron los debates en torno a la categoría «juventudes» desde una visión socioantropológica y psicológica, así como los aportes específicos de los estudios sobre representaciones. Análisis de documentos curriculares y entrevistas a grupos de docentes fueron las fuentes principales que permitieron luego la escritura del Capítulo II, Representaciones sobre los jóvenes en la escuela secundaria. Decires docentes y documentos oficiales.

La tercera línea de trabajo, abocada a comprender los modos de interpretación e implementación de los nuevos espacios curriculares, quedó circunscripta a uno de ellos: el Seminario en Ciencias Sociales. Interesó focalizar en este espacio en tanto en su definición curricular se lo considera propicio para un abordaje interdisciplinar. Se indagó previamente en otros diseños de otras jurisdicciones y, después de analizar programas y dialogar con docentes, se identificó un conjunto de nudos problemáticos que, a criterio de este grupo, ameritan mayores discusiones y queda planteado un conjunto de conceptos de relevancia para pensar la cuestión de las ciencias sociales en la educación secundaria. Victoria Baraldi, Elda Menvielle, Susana Mazover y Victoria Manessi son las autoras del Capítulo III, Definiciones, interpretaciones y tensiones en torno a nuevos espacios curriculares. El caso del Seminario en Ciencias Sociales.

La cuarta línea de trabajo se centró en el análisis de las concepciones y usos de la teoría en grupos de docentes de escuela secundaria y en grupos académicos que producen divulgaciones destinadas a la enseñanza, con una especial referencia al uso de materiales educativos. Julia Bernik reflexionó sobre los modos de vinculación de los profesores con el conocimiento a enseñar a partir de considerar qué materiales seleccionan o producen para la enseñanza de su disciplina. Se entiende que en este proceso se ponen a disposición de los aprendizajes modos de comprender la disciplina, los sentidos para su enseñanza y la función de la escuela secundaria hoy. En la misma dirección, se analizaron las divulgaciones que se realizan desde la universidad destinada a la escuela secundaria, exponiéndose algunas conjeturas sobre las articulaciones logradas y pendientes. Una síntesis del trabajo realizado se expone en el Capítulo IV, Mediaciones para pensar la enseñanza en la escuela secundaria: el caso de los materiales de trabajo de los profesores.

En tanto, en el Capítulo V, Conclusiones, quedan expresados, de acuerdo con lo estudiado en las distintas líneas de análisis, los principales rasgos de los procesos de construcción curricular del ciclo básico de la educación secundaria santafesina con la implementación de la Ley de Educación Nacional. Entendemos que se trata de un proceso en construcción cuyas direccionalidades pueden tener continuidad o rupturas conforme a nuevas intervenciones de los distintos sujetos del curriculum. Es por ello que, al finalizar, se consigna una serie de recomendaciones que podrían fortalecer los procesos curriculares tendientes a un acceso real y significativo de los jóvenes en la escuela.

Esperamos que la presente publicación sea motivo de reflexión y de debate entre todos aquellos que están preocupados y ocupados por la educación pública, y en particular por la educación secundaria. Pretendemos que sea punto de partida de nuevas investigaciones en la región y, por sobre todo, un insumo para la toma de decisiones y para el inicio de nuevas intervenciones.

Referencias bibliográficas

- De Alba, A.** (1991). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2002) *Curriculum Universitario. Académicos y futuro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G.** (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chevallard, I.** (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Jodelet, D.** (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E.** (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- (1998). Sobre la interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (2) 7–12.
- (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* (20) 43–77.

Capítulo I

Definiciones teórico-políticas de los aspectos estructurales formales del ciclo básico de la educación secundaria orientada en Santa Fe (2008–2014)

María Mercedes Monserrat, Natalia Diaz

Propósitos y metodología de trabajo

En el marco del análisis de las definiciones teórico-políticas que conforman los aspectos estructurales formales del currículum para la educación secundaria, el objetivo de este capítulo es reconstruir los procesos de reforma curricular del Ciclo Básico (CB) de la Educación Secundaria Orientada (ESO) en Santa Fe en el período 2008–2014, teniendo en cuenta las fuerzas operantes en el nivel de especificación de las políticas curriculares (Terigi, 1999). Se pretendió comprender los procesos curriculares a partir de un recorte de escala e identificando en determinados momentos ciertas «objetivaciones».¹

El trabajo se sitúa en el nivel de las definiciones de políticas a partir de analizar los discursos de actores clave que fueron parte de las definiciones estructurales formales del currículum. Se enfocó en las perspectivas de un sector poco abordado² por las investigaciones educativas y que sin embargo es central en la definición de políticas y estrategias para el desarrollo de los procesos curriculares: la «burocracia educativa» (Braslavsky y Tiramonti, 1990)

1 Se comprende, a partir de Terigi (1999:87), que los procesos curriculares se redefinen a partir de objetivaciones. Las objetivaciones son «representaciones más o menos formalizadas de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares». Esta idea justifica la necesidad de una definición de escala que permitiría realizar aproximaciones desde distintos ángulos de los procesos curriculares.

2 Sobre las articulaciones entre los estratos de la burocracia educativa del nivel secundario en Santa Fe no se han encontrado estudios y menos aún sobre la manera en que se suceden los acuerdos, las negociaciones, quiénes intervienen, en qué momento, cómo estos actores se relacionan con otros (llámese agentes del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), docentes, gremios) en el marco de una reforma curricular. Se considera que este tipo de estudios podría aportar conocimientos para comprender las condiciones en que se producen las reformas curriculares al mismo tiempo que podría generar algunos análisis que ayuden a la toma de decisiones de políticas curriculares a nivel provincial, regional y local.

y dentro de ella dos niveles: 1) el nivel central (el funcionariado concentrado en el Ministerio de Educación) y 2) el nivel intermedio (compuesto por los supervisores). Por otra parte, se pretendió indagar acerca de otros actores que fueron configurando la propuesta curricular vigente: docentes autoconvocados, representantes del gremio docente Amsafe, y docentes que participaron en diferentes momentos del proceso de discusión del diseño del CB.

Se analizaron como fuentes primarias entrevistas³ con: la exdirectora de Desarrollo Curricular (período 2011–2013), la directora provincial de Educación Secundaria (período 2010–2015), tres supervisores de la Región IV,⁴ la secretaria de nivel medio por la Delegación San Jerónimo de Amsafe,⁵ dos secretarios provinciales de nivel secundario de Amsafe, dos secretarios de nivel secundario de la Delegación Rosario de Amsafe, una de las profesoras de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) convocadas, la ministra de Educación de la Provincia (período 2011–2012) y la coordinadora pedagógica de la Regional IV.

También se tuvieron como fuentes secundarias: normativa vigente, tanto a nivel nacional como provincial (Ley Nacional de Educación, Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), disposiciones, resoluciones y decretos provinciales); documentos de trabajo (diseños curriculares de la provincia de Santa Fe, materiales emitidos por el Ministerio de Educación Provincial (MEP), materiales producidos por los docentes autoconvocados, documentos gremiales) y declaraciones de los diferentes actores en la prensa.⁶

3 Entrevistas realizadas entre el 25 de marzo de 2015 y el 21 de agosto de 2015 en las ciudades de Santa Fe, Rosario y Coronda.

4 A los fines del gobierno de la educación, el Decreto 3667 de fecha 14/12/1994 creó las Direcciones Regionales de Educación y Cultura —Regiones I a IX—. La Región IV comprende los 4 de los 19 departamentos provinciales: San Jerónimo, La Capital, San Justo y Garay.

5 El gremio continúa denominando al nivel como «medio», más allá de los cambios establecidos a partir de la LEN, que lo llama «secundario». A su vez, es importante señalar que, para su organización interna, se divide en Delegaciones, algunas de las más importantes, por la cantidad de escuelas y docentes que abarcan y por su participación, son las de San Jerónimo, La Capital y Rosario. Todas ellas confluyen en la Comisión Directiva provincial que tiene sede en la ciudad de Santa Fe.

6 Se relevaron noticias periodísticas entre los años 2008 y 2014 en los siguientes sitios web: <http://www.ellitoral.com>, <http://www.treslineas.com.ar>, <http://www.lacapital.com.ar>, <http://www.noiexpress.com.ar>, <http://www.santafe.gov.ar>, <http://www.amsafe.org.ar>, entre otros.

Dimensiones de análisis

Tres fueron las dimensiones de análisis que se propusieron:

1. Sobre el proceso de debate y sanción de los documentos curriculares provinciales: se propone describir las relaciones entre los funcionarios del MEP, el CFE, el MEN, y otros actores involucrados en la reforma para reconstruir las condiciones en que se elaboraron los documentos preliminares y el documento definitivo del CB.
2. Sobre la incidencia de diferentes grupos y sectores en la definición del CB, en esta dimensión se propone identificar los actores involucrados en la reforma, su participación, sus posicionamientos y las tensiones producidas.
3. Sobre las definiciones teórico-políticas de la reforma del CB de la educación secundaria, en esta dimensión se pretende analizar la concepción de curriculum, sujeto y conocimiento que queda prescripta.

Para dar cuenta del trabajo realizado, se presenta este capítulo de la siguiente manera. En primer lugar, se refiere a la organización del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2007–2013), luego de hacer una reconstrucción de su funcionamiento en este período, se realiza una caracterización de la educación secundaria y las principales definiciones que se tomaron respecto de este nivel educativo. En segundo lugar se describe más específicamente el régimen académico y el diseño curricular del ciclo básico. En tercer lugar se plantea una serie de conclusiones sobre el proceso de construcción curricular procurando identificar una serie de rasgos que lo caracterizan.

La organización del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (2007–2013)

Para comprender la lógica que fue adquiriendo la toma de decisiones y la configuración de la política curricular se brinda un panorama general de los cambios en el organigrama del MEP vinculado directamente a la reforma de la educación secundaria y se analizan el rol y algunas características del desempeño de los sujetos en sus cargos y funciones. Aunque no se trata de un análisis exhaustivo, se lo considera un elemento esencial que acompaña la dinámica de la toma de decisiones. Además, teniendo en cuenta que para el presente estudio tienen un particular interés los supervisores, se hace también una breve referencia sobre la normativa que regula sus tareas.

Desde el año 2007 hasta el año 2011 fue ministra de Educación de la provincia de Santa Fe Élida Rasino.⁷ En los primeros dos meses de esta gestión ocupó el cargo de director provincial de Educación Secundaria el Prof. Ramón Altamirano, pero su renuncia fue inmediatamente presentada.

Desde febrero de 2008 hasta febrero de 2010 fue directora provincial de Educación Secundaria la Prof. Letizia Mengarelli. En febrero de 2010, Mengarelli fue designada subsecretaria de Coordinación Pedagógica mediante Decreto Provincial 246. En ese momento asumió Teresa Nora Reina en dicha Dirección y continuó hasta el año 2015.⁸

Con la llegada de Bonfatti a la gobernación de la provincia, en diciembre de 2011, y hasta noviembre de 2012, la ministra de Educación fue Letizia Mengarelli. La sucedió la ministra Claudia Balagué.

En diciembre de 2011 asumió como subsecretaria de Coordinación Pedagógica Valentina Maltaneres (hasta febrero de 2013) y como directora de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas Graciela Farre. Esta última ocupó ese cargo hasta agosto de 2014, y desde entonces lo desempeña Silvia Morelli.⁹

Un aspecto relevante para comprender la toma de decisiones dentro del MEP es la creación de la Secretaría de Innovación Educativa y Relaciones Institucionales. Esta Secretaría no existía en el año 2007, cuando asumió las funciones ministeriales el equipo de gobierno del Frente Progresista Cívico y Social, y hacia finales del año 2014 había adquirido un lugar preponderante en el funcionamiento del Ministerio y las relaciones con otros organismos e instituciones. La Dirección Provincial de Programas Especiales, que funcionó desde diciembre de 2007 hasta febrero de 2013, en febrero de 2010 pasó a depender de la órbita de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica a cargo de Mengarelli. En febrero de 2013, a partir del Decreto 110, la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica pasó a llamarse Secretaría de Innovación Educativa y Relaciones Institucionales, y ocupó el cargo Oscar Alberto Di Paolo.¹⁰ Además, se creó una Subsecretaría de Innovación. El cargo de subsecretario de Innovación Educativa y Relaciones Institucionales lo ocupó Federico Luciano Mateo Paggi. De la Secretaría y Subsecretaría de Innovación dependieron: la Dirección Provincial de Programas Socioeducativos, la Dirección Provincial de Producción Pedagógica, la Dirección Provincial de

7 Cuando Hermes Binner asumió como gobernador de la provincia de Santa Fe.

8 Hacia el final de la gestión del gobernador Bonfatti.

9 Y continúa al cierre de esta investigación.

10 Oscar Di Paolo dejó ese cargo en diciembre de 2015 para ocupar el cargo de secretario de Educación de la provincia.

Desarrollo Curricular, la Dirección Provincial de Tecnología Educativa y la Dirección Provincial de Relaciones Institucionales.¹¹

Por su parte, una dependencia muy importante para la organización del sistema educativo provincial es la Secretaría de Educación (dependiente de la ministra), la cual tiene a su cargo las direcciones provinciales de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Técnica, de Adultos, Especial, Física, Superior y la de Coordinación de Delegaciones Regionales.

A lo largo del período estudiado no hubo grandes cambios en la Dirección Provincial de Educación Secundaria; estuvieron con fuerte presencia en el proceso de reforma curricular: Letizia Mengarelli (febrero 2008 a febrero de 2010) y Teresa Nora Reina (febrero 2010 a 2015).

En tanto, el sistema de supervisión depende de las Regionales. La provincia divide administrativamente el territorio en 9 regiones, cada una a cargo de un director regional. En el caso de la Región IV (dentro de la cual se ubica la ciudad de Santa Fe), el director regional en el período estudiado fue Rafael Bono. Dentro de cada Regional, la figura de Coordinación Pedagógica tiene a su cargo todas las modalidades y niveles. En la Región IV está a cargo de Beatriz Alvizo.

Los supervisores trabajan exclusivamente en un nivel del sistema. Los de nivel secundario de la Región IV durante el período estudiado fueron: Jacinto Rincón, Noemí Gaido y Marta Moreira.

En la provincia de Santa Fe no hay una normativa que regule las tareas de supervisión para el nivel secundario. La norma que se toma como referencia es el Decreto 456/86 «Reglamento de la Supervisión escolar (Educación primaria, Preescolar y Especial). Delimitación de Regiones de la Supervisión escolar». Esta señala una división de la provincia en regiones dispuestas por el Poder Ejecutivo, Secciones y Zonas.

La sede regional está compuesta por un supervisor regional (elegido por el Poder Ejecutivo), supervisores seccionales, supervisores de nivel y modalidades, un secretario técnico y personal administrativo y de servicios generales. Entre las funciones del supervisor regional se encuentran: asegurar la prestación del servicio y su permanente superación, ejercer la representación natural del Ministerio de Educación, asegurar la coherencia y el cumplimiento de los objetivos fijados por las políticas educativas provinciales, promover programas tendientes a asegurar el cumplimiento de la escolaridad y supervisar la labor de los supervisores de su dependencia.

11. Nómina de autoridades publicada en el sitio web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, fechada el 24/04/2014.

Según el art. 29º del Reglamento, el supervisor seccional es el jefe de los servicios educativos que conforman una sección y, conforme al art. 30º, debe ejecutar las acciones necesarias a fin de que el servicio educativo logre su permanente superación, «proponiendo los cambios curriculares en atención a la realidad regional y aspiraciones de la comunidad educativa». Entre sus deberes y atribuciones está: «Orientar la aplicación curricular y los cambios acordados de acuerdo con las características y requerimientos de la Región, con plena participación de la comunidad educativa».

A su vez, la Junta Provincial de Supervisión, integrada por supervisores jefes de Región y presidida por el subsecretario de Educación Primaria, Preescolar y Especial, tiene como competencia, según el art. 41º: «Interpretar los lineamientos de la política educativa provincial y proponer planes para su implementación y ejecución», así como «asesorar en todo lo concerniente a la actualización y/o adecuación curricular para los niveles y modalidades sin competencia».

Para el nivel secundario, la normativa básica fue hasta el año 2009 el Decreto 817/81 «Reglamento de escuelas de enseñanza media y técnica», derogado por el Decreto 181/09, «Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria». En ninguno de los dos casos se hace referencias a la función del supervisor, a sus incumbencias o a sus tareas en el nivel, excepto un breve señalamiento sobre su función en torno a la construcción del régimen de convivencia institucional.

Caracterización general del nivel secundario santafesino

La reforma de la educación secundaria en Santa Fe comienza a partir de la sanción de la LEN (2006) y los acuerdos en el marco del CFE de los años 2009 y 2011.¹² La estructura del sistema pasa de estar conformada por la Educación General Básica (EGB) de 9 años (obligatorios) y el Polimodal de 3 años (no obligatorio) a una educación primaria de 7 años, una ESO de 5 años y una educación secundaria técnica de 6 años, se otorgan 13–14 años de obligatoriedad a la educación básica (incluyendo la sala de 5 años de la educación inicial).

12 Resolución 79 «Plan Nacional de Educación Obligatoria» y 84 «Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria» ambos del año 2009. Resolución 136 «Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria de las áreas: educación artística, educación física, educación tecnológica y Formación Ética y Ciudadana» y la 137 de los «Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Secundaria Orientada en las modalidades: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas» ambas del año 2011.

Según varios de los actores entrevistados, tanto funcionarios como dirigentes gremiales, para comprender la complejidad de la reforma hay que conocer su punto de partida, es decir, hay que considerar no solamente los cambios de estructura y académicos sino la diversidad de planes de estudio que existía hasta entonces en la provincia de Santa Fe.

El que no conoce el punto de partida no puede valorar lo que se ha hecho y lo que se ha recorrido. Yo sí. Porque analizando las escuelas secundarias, prácticamente cada escuela tenía un plan de estudios distinto. (Entrevista con exdirectora provincial de Educación Secundaria 2011–2015)

En el Polimodal había tanta diversidad de planes de estudio institucionales, ¡había más de 400! Es decir, prácticamente cada escuela tenía un plan diferente. Acá lo que se ha logrado es mejorar esto, unificar en 5 orientaciones,¹³ para que las escuelas que tomaron una u otra, los chicos tengan la posibilidad de una movilidad sin ningún tipo de dificultades. (Entrevista con supervisor de la Regional IV)

Desde el momento que la Ley (Nacional de Educación) plantea una titulación única para todo el país, significa una reparación en todo lo que sea... que todos los lugares son considerados iguales, es un solo sistema, un solo título a nivel nacional y una adecuación de las provincias con un lugar democrático para debatir que son los confederales (las reuniones en el CFE) de ministros. Eso, de volver de la desintegración que significó la Ley Federal a unificar en un sistema único y en una titulación única, eso ha sido muy positivo. (Entrevista con supervisora de la Regional IV)

El proceso de la reforma de la educación secundaria santafesina tuvo sus primeros avances durante la gestión de Élide Rasino como ministra de Educación y Letizia Mengarelli como directora provincial de Educación Secundaria. Esta última afirma que, junto a la ministra, recorrió las escuelas secundarias y en plenarios con los docentes y reuniones con los equipos directivos recolectaron información que, sumada a la que elabora el propio MEP, les permitió hacer un diagnóstico de la situación.

Considera que «estaba complicado el panorama» y lo caracteriza señalando: «efectos de la Ley Federal» que se habían ido acumulando, expectativas

13 Aquí el supervisor se equivoca y dice cinco orientaciones cuando son diez. Luego, en el transcurso de la entrevista, se corrige.

de cambio en las personas, diferentes dificultades tales como: segmentación, combinaciones «exóticas» de materias en cada uno de los cursos y divisiones, problemas de movilidad estudiantil por las equivalencias, 8º y 9º años en escuelas primarias y sin supervisores, problemas de infraestructura, falta de concursos, problemas de comunicación entre escuela y familia, mucha deserción y «la presión de una ley que se había sancionado con muy buenas intenciones». Afirma que:

Hubo un primer período en el que había que construir una estructura secundaria (...) [y la] idea central, era que todas fuesen escuelas secundarias con las mismas oportunidades para los chicos.

Para diciembre del año 2014, la provincia contaba con tres modalidades para la educación secundaria: la Orientada, la Técnico profesional y la Artística. Cada una de ellas estaba compuesta por un ciclo básico de dos años (con algunas asignaturas comunes a todas las modalidades y otras específicas de cada una de ellas) y un ciclo orientado de tres–cuatro años. La modalidad Orientada contaba con una oferta de diez orientaciones (Economía y Administración, Arte, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo, Comunicación, Agro y Ambiente).

Según un documento aportado a la investigación por la exdirectora de Desarrollo Curricular, con fecha de mayo de 2014, la distribución de los tipos de modalidades por escuelas era la siguiente: Agro y Ambiente en 48 escuelas; Artes: Audiovisuales en 25; Música en 1; Teatro en 1; Ciencias Naturales en 138; Ciencias Sociales en 83; Ciencias Sociales y Humanidades (37 escuelas) en 120 escuelas; Comunicación en 17; Economía y Administración en 243; Educación Física en 6; Informática en 21; y Turismo en 10 escuelas.

Los valores anteriores muestran que, sobre 613 escuelas secundarias, las Orientadas eran 501 (el 81,7 %) y concentraban tres tipos de orientaciones: Economía y administración (39,6 %), Ciencias Naturales (22,6 %) y Ciencias Sociales y Ciencias Sociales y Humanidades (19,5 %). En el 18,3 % de las escuelas se distribuía en las restantes modalidades. Este esquema muestra la importancia de la orientación Economía y administración en la configuración de la propuesta curricular y de la planta docente del sistema.

Según la directora de Educación Secundaria (2010–2015):

hubo que hacer todo un relevamiento... en las escuelas (...) con quiénes contábamos, con qué tipo de estructuras, qué variaba de una estructura a otra, de una escuela a otra, si todos tenían el mismo anclaje, las mismas materias.

Dos grandes estrategias de política educativa

Se reconoce que desde el año 2008 comenzaron a desarrollarse al menos dos grandes estrategias de política educativa para la educación secundaria provincial, una sobre la organización y el funcionamiento del nivel y otra sobre el régimen académico y el diseño curricular del ciclo básico.

La primera de ellas se sostuvo durante los gobiernos de Binner y Bonfatti y contempló las siguientes decisiones:¹⁴

1. Definición de la estructura del sistema 7/5 para la distribución de años de duración de las escuelas primarias y secundarias.¹⁵
2. Creación de escuelas secundarias y reorganización de las escuelas secundarias rurales.
3. Cambio en las condiciones laborales docentes: aquí se incluye la reubicación de los docentes de las plantas funcionales de cada escuela en la nueva organización curricular;¹⁶ la sustanciación de concursos docentes para titularizar horas cátedra y la apertura de inscripciones para suplencias y traslados a fin de cubrir vacantes; la reducción de cargos docentes a horas cátedra en las cuatro escuelas secundarias con esa característica (escuelas secundarias exnacionales, una en la ciudad de Santa Fe y tres en la ciudad de Rosario).
4. Institucionalización de reuniones paritarias con los gremios docentes, con inclusión en las agendas de discusión de los temas derivados de la reforma de la educación secundaria.
5. Creación de nuevas figuras entre los actores educativos: referentes territoriales de Programa de Mejoras Institucionales (PMI), referentes institucionales, coordinadores académicos, equipos socioeducativos, entre otros.

La segunda línea de decisiones, sobre el régimen académico y el diseño curricular, se sostuvo a partir de:

1. Una participación más activa en las reuniones del CFE, el compromiso de sostener la propuesta educativa nacional en la provincia y la puesta en marcha de programas de formación docente.¹⁷

14 Cfr. con el Documento «Proceso de revisión del currículum – educación secundaria». Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Año 2011. Mimeo.

15 Artículo 134 de la LEN y Decreto Provincial 2885/07.

16 Decreto Provincial 485 efectivizado en febrero de 2012.

17 Resolución 1184/09 «Especialización Superior en Proyectos Estratégicos con Jóvenes»; Resolución 290/09 «Programa de Formación de Profesores – Tutores como Facilitadores de la Convivencia»; Resolución 530/10 «Programa de formación de profesores de música para la conformación de ensambles instrumentales–vocales»; Resolución 531/10 «Programa de formación

2. El Decreto Provincial 181 del año 2009, que regula el régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria así como el ingreso, asistencias, justificaciones, regularidad y convivencia. Y la implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) para las escuelas secundarias, propuesta del MEN,¹⁸ como tutorías académicas.

3. La constitución de equipos de escritura para la elaboración del diseño curricular del ciclo básico, cuya tarea implicó la revisión de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), la consideración de dificultades emergentes en la práctica escolar de tutorías académicas con la finalidad de construir una propuesta curricular que se denominó «Pre-diseño curricular para el ciclo básico de la Educación Secundaria» en diciembre de 2010 y luego sus modificaciones en 2011, 2012 y 2014 (este último incluye también lo referente al ciclo orientado).

d) El impulso desde el MEP a algunos espacios de participación para docentes y directivos de las escuelas secundarias orientadas y para otros actores educativos (Institutos Superiores de Profesorado (ISP), UNL, UNR, llamados «proceso de consulta» presenciales y virtuales.

Sobre la organización y funcionamiento del nivel secundario

El tratamiento de los siguientes apartados pretende relevar los aspectos centrales de la política educativa a partir de una reconstrucción descriptiva de algunos acontecimientos. Tienen particular consideración los discursos oficiales a través del análisis de documentos ministeriales que se triangularon con los discursos de los actores entrevistados y las noticias periodísticas. Los ejes que se definieron responden a las temáticas que influyeron de manera considerable en la organización y el funcionamiento del nivel, ellos son: 1) Definición de la estructura del sistema, 2) Creación de escuelas, 3) Condiciones laborales docentes, 4) Institucionalización de paritarias, 5) Nuevos actores educativos.

en Educación Sexual Integral»; Resolución 529/10 «Programa de formación en Seguridad Vial»; Resolución 838/10 «Programa de formación en Laboratorios pedagógicos», entre otros.

18 En la provincia de Santa Fe, se decidió usar PMI para impulsar un sistema de tutorías académicas con docentes de las escuelas trabajando con estudiantes del 1º y 2º año de la educación secundaria y coordinadores académicos apoyando la tarea desde el año 2010.

Definición de la estructura del sistema

El Decreto Provincial 2885, del 27 de noviembre de 2007, sancionado durante la gestión de Jorge Obeid como gobernador y Cantero como ministra de Educación, modificó la estructura del sistema educativo provincial, de acuerdo con la opción b) del art. 134 de la LEN 26206. Estableció una educación primaria de 7 años, una ESO de 5 años y una educación técnico profesional de 6 años. Según los considerandos del decreto:

la opción elegida responde a razones institucionales, organizativas y pedagógicas, destacándose que además la docencia santafesina y sus expresiones sindicales se han manifestado en idéntica forma en las consultas oportunamente realizadas para la elaboración de la Ley Nacional de Educación, y en los aportes para la elaboración del anteproyecto de ley de educación provincial.

El art. 3º aprobó, para la ESO, un ciclo básico de dos años de duración de carácter común a todas las orientaciones y un ciclo orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, con una duración de 3 o 4 años en el caso de la modalidad técnico profesional.

Esto se realizó en virtud de lo que planteaba la Resolución del CFE 18/07, que en su Anexo 1 sostenía que las jurisdicciones emitirían certificaciones según la nueva estructura planteada por la LEN desde 2007, para lo cual debían realizar la opción correspondiente. También decía ese documento que:

Los diseños curriculares jurisdiccionales de todos los niveles y modalidades deberán ajustarse a los acuerdos federales sobre los contenidos curriculares comunes y/o a los núcleos de aprendizaje prioritarios, según sean aprobados en el Consejo Federal y a los plazos de adecuación que se establezcan oportunamente.

El año 2008 fue considerado desde el gobierno provincial, según la Resolución Ministerial 46, como «año de transición».

El 3 de agosto de 2012, mediante Resolución del MEP 1210, se definió la nueva denominación para las escuelas secundarias santafesinas: Escuelas Secundarias Orientadas o Escuelas Secundarias de Modalidad Técnico Profesional.

La creación de escuelas secundarias

Para analizar esta cuestión se consideraron tres variables: la creación de establecimientos, la construcción de edificios escolares y la variación de la matrícula.

Es complejo aproximarse a este tema porque, por un lado, se produjeron cambios en los criterios de construcción de los datos estadísticos, ya que hasta el año 2009 había ciertos parámetros que luego se modificaron.¹⁹ Y, por otro, al modificarse la estructura del sistema, parte de los alumnos que se contabilizaban en la EGB 3 se dividieron entre el primario (7° año) y la nueva secundaria (8° y 9° años). Se infiere que en un primer momento de cambio de la estructura fue difícil considerar esta cuestión. Una medida que colaboró en la mejora de los datos fue la consideración de datos nominales de alumnos.

Según el documento «Pre-diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria» (2010), durante «el año 2008 se crearon 186 escuelas de gestión oficial y 48 privadas a partir de los 8° y 9° años de la EGB 3». Esta acción estuvo regulada por el Decreto del Poder Ejecutivo Provincial 2658 del 31 de octubre de 2008 el cual afirma que se analizó la situación en todos aquellos lugares que no contaban con oferta de educación secundaria y se consideró la «particular situación» de algunas instituciones que dictaban hasta el 9° año de la EGB 3, a partir de allí se crearon establecimientos de educación secundaria conformados con los 1° y 2° años del ciclo básico y se habilitó, a partir del ciclo lectivo 2009, el 3° año correspondiente.

19 Según el Anuario 2010: «La diferencia fundamental entre el “Sistema de Gestión Escolar” y el “Sistema de Recolección de datos a través de los Cuademillos de la Red Federal de Información Educativa” (autoadministrado) que se utilizó hasta el Ciclo Lectivo 2009 inclusive, reside en la metodología de construcción de las estadísticas educativas. En el “Sistema de Gestión Escolar”, los totales de las variables Alumnos, Secciones, Divisiones, según las diferentes desagregaciones (Nodo, Región, Sector, Localidad, Tipo de Educación y Nivel, ámbito, etc.) resultan de sumar datos nominales (nombre, apellido, DNI), mientras que en el Relevamiento Anual (RA) los Directores debían declarar solo el número total de alumnos matriculados según diferentes atributos (promovidos, repitentes, bajas sin pase, etc.) y desagregaciones (Niveles, Secciones/Divisiones, edades), con corte al 30 de abril. Por ejemplo, si se quisiera obtener el total de alumnos promovidos de nivel primario, el “Sistema de gestión Escolar” suma todos los alumnos registrados con nombre y apellido que cumplan esa condición (promovidos, de nivel primario), mientras que con el Relevamiento Anual (RA) se llegaba a esa información sumando el dato numérico que cada Director de escuela primaria hubiera declarado como promovidos en su establecimiento. Al no consignarse con nombre y apellido, los datos obtenidos del Relevamiento Anual (RA), podían incluir alumnos inscriptos en más de un Establecimiento (sobre todo en el ingreso a los diferentes Niveles Educativos) generando la duplicación involuntaria de registros por no disponerse la posibilidad de validar la información nominal entre instituciones. (...) A los efectos de la interpretación del Anuario que presentamos, es importante aclarar que, comparando datos entre los dos sistemas de información (el actual y el RA), la matrícula relevada con anterioridad a 2010 podría contener una sobreestimación entre el 4 y 5 %».

Además se consideraron los señalamientos del Departamento de Organización Escolar y la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del MEP sobre las condiciones de los edificios escolares para fijar la sede de funcionamiento de los establecimientos a crear. Se destaca que la mayoría se formaría a partir del servicio educativo que brindara, es decir, con horas cátedra y/o cargos como base para la conformación de la planta de personal necesaria, y los cargos restantes debían crearse con una nueva erogación presupuestaria, la cual se autorizó. De esta manera, según el Decreto Provincial 2658/08, en el año 2008 se crearon 33 establecimientos de educación secundaria.²⁰

Según Marta Nardoni, por entonces delegada de la Regional IV del MEP, en una nota al diario *El Litoral*:

Hay un gran esfuerzo de la provincia para crear la mayor cantidad de escuelas secundarias. En más de 100 años, hubo unas 360 escuelas; y la provincia en un año, entre anexos y escuelas, está creando 186. (12/11/08).²¹

Al analizar informes publicados por el Departamento de Estadísticas del MEP: *Estadística e indicadores educativos de la provincia de Santa Fe. Cuatro años de relevamiento 2004–2007 y Anuarios de Estadística Educativa* de los años 2009 y 2013, se puede observar que:

a) La cantidad de establecimientos educativos²² entre 2007 y 2009 creció de 632 a 869, esto es, se crearon 237 unidades y, entre 2009 y 2013, la cantidad de establecimientos disminuyó en 7 unidades. En 2007 eran 632 establecimientos de Educación Polimodal (364 oficiales y 268 privados), en 2009

20 Escuela 522 en San Bernardo; 523 y 524 en Reconquista; 525 en Bella Italia; 526 de Estación Josefina; 527 y 528 en Santa Fe; 529 en Irigoyen; 530 en San Carlos Norte; 531 en Helvecia Norte; 532 en La Camila; 533 en La Penca; 534 en San Javier; 535 en Santa Rosa de Calchines; 536 en Santa María Norte; 537 en Coronda; 538 en María Luisa; 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, y 547 en Rosario; 548 y 549 en San Lorenzo; 550 en Granadero Baigorria; 551 en Rosario; 552 en La Chispa; 553 en Christophersen; 554 en Chapuy; y 555 en Lazzarino. Sólo dos de ellas, las de Christophersen y María Luisa, figuran como «creación», las demás aparecen en el anexo de la citada norma vinculadas a otras instituciones educativas ya existentes.

21 Kay, Exequiel: «Diseñan estrategias para fortalecer el nivel secundario en Helvecia». *El Litoral*, 12-11-2008.

22 «Es la unidad institucional donde se organiza la oferta educativa, cuya creación o autorización se registra bajo un acto administrativo —ley, decreto, resolución o disposición—. Existe en él una autoridad máxima como responsable pedagógico-administrativo, con una planta funcional asignada, para impartir educación a un grupo de alumnos. El establecimiento constituye la unidad organizacional que contiene en su interior a la/s unidades educativas, las cuales forman parte del establecimiento y se corresponden con cada uno de los niveles de enseñanza para los cuales se imparte educación. Un establecimiento puede funcionar en una o en varias localizaciones geográficas.» Anuarios de Estadística Educativa, MEP (2009:8).

eran un total de 869: 561 estatales (8 nacionales y 553 provinciales) y 308 privados; y en 2013 eran un total de 862: 549 estatales y 313 privados.

La diferencia entre 2007 y 2009 puede deberse a la transformación en la estructura del sistema (pasar de escuelas de EGB y Polimodal a escuelas primarias y secundarias) puesto que hubo establecimientos de EGB 3 que se «transformaron» en escuelas secundarias, y también a la creación de nuevos establecimientos. Entre 2009 y 2013 se ve la particularidad de que disminuye en 12 la cantidad de establecimientos estatales y aumentan en 5 los privados.

Según publicaciones periodísticas que toman la información de una conferencia de prensa ofrecida por Rasino y Mengarelli a propósito de la creación de escuelas (30/10/08), de los 186 nuevos establecimientos de educación secundaria, 35 serían escuelas, 35 anexos, 88 núcleos rurales (agrupamientos de escuelas primarias rurales) y 28 escuelas secundarias creadas en marzo de 2008. Estos nuevos establecimientos se distribuyeron en las 9 regionales de educación.²³

La creación de escuelas implicaba que en algunos casos, en efecto, se crearían nuevas escuelas, en otros se completarían los años que le faltaran a una existente con los cargos que correspondieran, en otros se generarían anexos asociados a una escuela secundaria cercana, y en algunos se trasladarían los cursos de los ex 8º y 9º a un secundario próximo (núcleos rurales).

Esto supuso la modificación del sistema de itinerancia que existía en la modalidad rural, por el cual los docentes recorrían periódicamente las escuelas para enseñar las asignaturas de los 8º y 9º años de EGB 3 apoyados por un maestro tutor. Los nuevos núcleos rurales que se constituyeron en establecimientos existentes equidistantes entre varias escuelas de campo contarían con un coordinador y cada uno dependería administrativamente de alguna secundaria de la zona.²⁴ Esta medida generó resistencias en el bloque de diputados justicialistas liderado por Lacava, quien se manifestó públicamente diciendo:

cuando la ministra de Educación dio a conocer la propuesta de creación de 186 nuevos secundarios y dentro de esa cantidad que 88 secundarios correspondían a escuelas núcleos rurales, en realidad estaba anunciando que se cerraban en

23 En la regional IV (Santa Fe) se crearán 12 escuelas y 4 anexos; en la VI (Rosario) 14 escuelas y 4 anexos; en la III (Rafaela) 2 escuelas y 17 anexos; en la II (Reconquista) 2 escuelas, 11 anexos y 25 núcleos rurales; en la VII (Venado Tuerto) 4 escuelas; en la IX (San Cristóbal) 23 núcleos rurales; en la V (Cañada de Gómez) 9 núcleos rurales, en la VIII (San Jorge) 11 anexos; y en la I (Tostado) 1 escuela, 1 anexo y 2 núcleos rurales.

24 Cfr. con el Decreto Provincial 3194 del 29 de diciembre de 2008 el cual aprueba el «Régimen de organización y funcionamiento de los Servicios Educativos de Nivel Secundario en contexto rural» el cual comienza a regir a partir del año 2009, entre otras medidas.

700 escuelas rurales los 8º y 9º años (1ro. y 2do. de secundaria), reduciendo estas a los 88 núcleos rurales presentados como 88 nuevas escuelas secundarias.²⁵

Respecto de los cambios implementados en la modalidad rural, la exministra afirma que «eso era casi una fachada. La escuela secundaria rural, como tal, no existía». Relata que:

trabajaron los delegados regionales con los supervisores, para ubicar de todas las escuelas que tenían 8º y 9º, cuáles tenían posibilidades de ampliación del edificio y estaban equidistantes como para que los chicos pudieran asistir y entonces (de) una cantidad (...) de 8º y 9º diversos se crearon 280 y pico escuelas secundarias completas, de primero a quinto, en toda la provincia.

Por su parte, los representantes de Amsafe Rosario consideran que los cambios que se implementaron en la modalidad fueron negativos y que la condición de estas escuelas es de «precariedad». Relatan que se formaron núcleos rurales, con su sede (que son escuelas secundarias ya existentes) y sus escuelas, que muchas veces no tienen mucha conexión entre sí. Afirman que funcionan con la figura de un coordinador, que es un docente relevado de sus horas (20 h), que no es un cargo directivo y no tiene equipo administrativo. Esta figura no genera para el docente antigüedad, antecedentes y tampoco mayor diferencia salarial. Funcionan con pluriños, lo cual es un gran inconveniente en escuelas que tienen mucha matrícula o deficiencias edilicias. Y, en particular, el delegado de Amsafe Rosario comenta:

Por ejemplo, hay un núcleo acá cerca que es más grande que la escuela del pueblo. Tiene 50 alumnos y la escuela del pueblo tiene menos. ¿Pero cómo? (...) No tienen preceptor, no te estoy hablando de un cargo directivo, no tienen preceptor. Entonces, si falta el coordinador, ¿quién se hace cargo?

No son las escuelas rurales donde iban los chicos, hijos de la gente que vivía en el campo, son escuelas rurales que quedaron en la periferia de las grandes ciudades con todos los problemas que traen los chicos atravesados por esta situación de precariedad.

Frente a este discurso crítico del gremio docente, la exministra afirma que fue «por la costumbre» y que «esos cambios no son ni gratuitos ni fáciles».

25 *El Litoral*: «Diputados del PJ quieren hablar con Elida Rasino». 28/02/2009. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/02/28/informaciongeneral/INFO-02.html>

b) La cantidad de edificios.²⁶ En 2009 había un total de 295 edificios escolares de educación secundaria (8 estatales nacionales, 187 estatales provinciales y 100 privados, sin discriminar si eran exclusivos para el nivel o compartidos), y en 2013 eran 842 los edificios (443 estatales y 305 privados), pero solo 294 de ellos exclusivos para establecimientos de educación secundaria y 548 compartidos con otros niveles. Esto muestra que la creación de escuelas secundarias se realizó principalmente a partir de la continuación del 8° y 9° año de EGB 3, es decir, de incorporar una nueva matrícula a edificios de escuelas primarias.

La entonces ministra Élide Rasino señaló en conferencia de prensa:

Las secundarias se crean en aquellos lugares donde había la existencia previa de una primaria, que en general ya tenían primarizados los 8° y 9°. Buscamos combinar la disponibilidad edilicia de esas escuelas, con la necesidad de ofrecer la educación media en ese lugar. (30/10/08)²⁷

c) La cantidad de alumnos era de 103 639 en el año 2007 (66 601 en la enseñanza estatal y 37 038 en la privada); 215 231 alumnos en 2009 (146 250 en la enseñanza estatal y 68 815 en la privada); y 219 343 alumnos en 2013 (168 335 en la enseñanza estatal y 51 008 en la privada). El notable aumento entre 2007 y 2009 puede deberse a que en 2007 se consideraba educación secundaria al Polimodal, que constaba de 3 años de duración, y en 2009 se contabilizaron además los alumnos de los antiguos 8° y 9° años, por lo que aumentó el universo contabilizado. Entre 2009 y 2013 hubo un crecimiento especialmente en la educación estatal y una disminución de la cantidad de alumnos en la educación privada.

Sobre el crecimiento de la matrícula entre 2008 y 2009, la exministra Mengarelli dice que fue producto del trabajo que realizaron los supervisores, que fueron a buscar a los chicos uno por uno para que se quedaran en la escuela.

26 «Es la unidad física donde un establecimiento desarrolla sus actividades educativas. Puede tratarse de un edificio único o de un conjunto edilicio. Abarca las características del terreno y de la edificación. Puede albergar uno o más establecimientos que funcionen en el mismo turno o en turnos diferentes, que ofrezcan educación para un mismo nivel o para niveles distintos.» Anuarios de Estadística Educativa, MEP, 2009:8. Para el año 2007 no se disponen datos.

27 El Director Provincial de Infraestructura y Equipamiento Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe señala que para octubre de 2010: «Tenemos, en lo que va de la gestión, 16 escuelas nuevas terminadas ya funcionando; 26 en construcción» sin especificar de qué nivel son. En: *Obra pública para la cohesión social*, coordinado por Hermes Binner y Antonio Bonfatti, 1ª. ed., Santa Fe: Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe, 2011. Por otra parte, en la web del programa Más Escuelas (que es el programa que financia las obras) dice que de un total de 79 edificios proyectados por este plan (desde 2004 hasta 2015), hay 49 terminadas, 21 de las cuales son para la educación secundaria, 8 de las cuales aún están en proceso de licitación o ejecución.

En papel, lista de chicos de 7º de todas las primarias... en algunas ocasiones, fue la primera vez que se juntaron supervisores de primaria con supervisores de secundaria... Los de primaria también estuvieron abocados a la tarea de garantizar la continuidad.» «te aseguro que el salto fue importante sí, (...) El tema era que cada uno que terminara séptimo estuviese en la escuela.

Si analizamos estos tres aspectos podríamos afirmar que la «creación de escuelas» se produjo a partir de: 1) la transformación de los 8º y 9º años de la EGB 3 en establecimientos de nivel secundario²⁸ y 2) la independización de anexos y núcleos rurales,²⁹ que funcionaban, muchos de ellos, en edificios compartidos con otros niveles y que albergan ahora más alumnos que antes.

Por otra parte, recién en marzo de 2012, a través del Decreto Provincial 983, se aprobó el «Sistema de Identificación de Necesidades de Cobertura Educativa» con la finalidad de establecer una metodología aplicable, sobre la base del principio de justicia distributiva, respecto de la cobertura educativa en todo el territorio provincial. Este dato deja entrever que en el momento de creación de establecimientos de educación secundaria no se contaba con un informe oficial que asegurara una toma de decisiones sobre este asunto basada en información sistemática.

Además, la creación de estas escuelas no significa que las necesidades edilicias para la enseñanza secundaria estuvieran saldadas. Existían demandas de algunas localidades³⁰ para tener una escuela secundaria o ampliar el número de las mismas a fin de poder albergar la matrícula creciente. Según información oficial publicada en la web del MEP,³¹ había planes de crear nuevos establecimientos³² y de construir nuevos edificios escolares.³³ Estos proyec-

28 «Como se pasó del esquema de la Ley Federal al nuevo esquema de la secundaria, hubo que crear... que nosotros también fuimos muy críticos (...) de que muchas escuelas se crearon en el papel pero no había edificios, no había nada» (entrevista a exdirectora provincial de Desarrollo Curricular).

29 Ver: *El Litoral*: «Diputados del PJ quieren hablar con Elida Rasino», 28/02/2009. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/02/28/informaciongeneral/INFO-02.html>

30 Ver: Zenclussen, J.: Solicitan la creación de una escuela secundaria. *El Litoral*, 02/10/2014; Corresponsalia Esperanza: Esperanza demanda escuelas secundarias. *El Litoral*, 11/12/13; Zenclussen, J.: Cayastacito reclama una escuela secundaria, *El Litoral*, 06/04/13.

31 MEP: La provincia creó 17 nuevas escuelas secundarias en todo el territorio provincial. 20/02/15 Disponible en: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=194033&pics=0

32 18 nuevas escuelas en 2015, según declaraciones de Balagué. Ver: *El Litoral*: Más escuelas, jardines y nuevas carreras terciarias para 2015. 04/02/15. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/02/04/politica/POLI-06.html>

33 «La provincia inicia la construcción de cuatro escuelas en Rufino, Recreo, Lehmann y Venado Tuerto», 10/01/15. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/211182/>

tos eran diseñados y gestionados por el MEP de Santa Fe y contaban con el financiamiento del Plan Más Escuelas del MEN.³⁴

Condiciones laborales docentes

Los cambios curriculares demandaron la reubicación del personal docente, la creación de la Función Institucional Docente, la conversión de cargos en horas cátedra, la definición de competencias y la apertura de inscripciones para interinatos y suplencias para los nuevos espacios curriculares, la creación de horas cátedras, la apertura de concursos de titularización docente y de directivos y vicedirectivos, traslados y permutas.

Una de las críticas que hace la exministra Mengarelli respecto del panorama con que se encontró al iniciar su gestión es lo que llama los «efectos acumulados de la Ley Federal» y, entre ellos, cuenta la distribución de los docentes en los espacios curriculares. De modo puntual, observa:

Las composiciones, en su momento, se hicieron en función de las horas que tenían los profesores y dentro de lo que permitía la grilla amplia de la Ley Federal... Eso también fue hecho sobre la base de los profesores que ya estaban trabajando, de los planes de estudios que estaban vigentes en ese momento y, entonces, más en función de las personas que en función de lo que se decía en la Ley Federal de cierto perfil, más profesionalizante.

Los representantes de Amsafe provincial coinciden con esta visión:

La Ley Federal viene a romper bastante la disciplinaria y viene a introducirnos en las escuelas secundarias un proceso que suena feo, la verdad que deshumaniza, pero un »proceso de reconversión. (...) Y trajo, también, aparejados unos movimientos de reubicación de los docentes bastante complejo.

En el medio, hubo de todo, hubo de todo... Profes que adaptaban su formación, su experiencia, su trayectoria a lo que había, es decir, ¿la meta cuál era? No perder el trabajo.

En el marco de la LEN, la primera reubicación se realizó en el año 2008, a raíz del Decreto Provincial 2665 del 31 de octubre. En esa norma se establecía la reubicación «excepcional» del personal docente interino con las horas

34 *El Litoral*: «Se conocieron las ofertas para construir 5 edificios escolares». 31-05-14, Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/05/31/regionales/REGI-01.html>

cátedra en las que se desempeñaba en los denominados 8º y 9º años del EGB 3 por aplicación de la estructura educativa aprobada por Decreto Provincial 2885/07, según los criterios que allí se detallaban: en horas cátedra análogas a las que desempeñaban en primer lugar, en espacios curriculares existentes en dichos establecimientos para los que posean competencia de título en segundo lugar, o en funciones de tutoría docente (que podrían reubicarse luego si se generaban vacantes), dentro de la misma localidad donde trabajara el agente o en las localidades más próximas a dicha radicación. Se facultó al MEP para determinar las horas cátedra que debían ser reubicadas y el personal que estaba en condiciones de ser alcanzado por la norma.

Mediante el Decreto Provincial 2719, del 17 de noviembre de 2008, se estableció el «Régimen Voluntario de Concentración de Horas Cátedras y de Asignación de Horas para desarrollar Funciones Institucionales Docentes» en instituciones de gestión oficial de enseñanza secundaria, media de adultos, técnica, nivel superior y artística y se creó la Función Institucional Docente. La norma proponía el:

ordenamiento de los desempeños del personal docente (...), para adecuarlos al modelo organizacional de la institución educativa plasmados por la Ley Nacional de Educación 26206, orientando la concentración de los desempeños en funciones institucionales que fortalezcan la vinculación y pertenencia en función de los proyectos educativos que deben diseñarse.

Asimismo, determinaba que la concentración de horas se desarrollaría a partir del ciclo lectivo 2009 y en forma gradual. Con relación a la función institucional docente en el nivel secundario, comprendería: actualización y capacitación en servicio; apoyo educativo tendiente a la mejora de los niveles de aprendizaje de los alumnos; participación activa en programas de inclusión; retención con calidad y seguimiento de las trayectorias de los alumnos, tanto en lo que atañe a las actividades académicas como en propuestas de actividades extraclase; trabajo en equipos docentes por afinidades disciplinares y participación en propuestas interdisciplinarias y participación en los organismos de gestión de la institución.

Conforme a los representantes gremiales de la delegación Amsafe Rosario, en 2009 se disolvieron cargos en las 4 escuelas que pertenecían al Proyecto 13.³⁵ Afirma la secretaria de Media:

35 Proyecto 13 de docentes designados por cargo, que data de la década de 1970 y fue impulsado en un grupo de escuelas secundarias nacionales como proyecto piloto.

En 2009, empezamos a tener problemas... deciden terminar con el Proyecto 13. No sé si sabés, había escuelas —1 en Santa Fe, 3 en Rosario— y así de un día para el otro aparece un decreto donde nos desarmaban a los interinos los cargos de Proyecto 13 (...) Con el argumento de la homogeneización del sistema educativo (...) reconocía sí la necesidad de que todas las escuelas tuvieran algo similar, aunque no se llamara Proyecto 13. Por la posibilidad que te daba de tener horas extracurriculares para trabajo institucional.

Ellos clausuran el Proyecto 13. La peleamos un montón y logramos que hasta el primer concurso que hubiera nos mantuvieran los cargos. Entonces, los que teníamos cargos de Proyecto 13 nos sostuvimos hasta el 2011 que fue el primer concurso.

Estos cargos estaban compuestos de horas frente a alumnos y horas para trabajo institucional que, luego del concurso, se convirtieron en horas cátedras. La representante gremial recuerda que fue la misma ministra de Educación quien, en 2008, ponderó el Proyecto 13 y prometió sostener ese esquema de trabajo y extenderlo al resto de la provincia. Por su parte, la ex-ministra entrevistada afirmó:

Yo me pasé dos años tratando de buscar un esquema parecido al Proyecto 13. (...) Todos los análisis que vos quieras durante un tiempo los hicimos y los conversamos también con el gremio, incluso antes de las titularizaciones.

Entre los argumentos señala: que no se pudieron conformar perfiles de cargos ante la diversidad que presentaban los planes del Polimodal y las composiciones en las escuelas, que el gremio definió que primero se hicieran las titularizaciones para garantizar que no se perdieran horas y que el Proyecto 13, tal como estaba, no funcionaba. Dice, en cuanto a esto último:

Lo de Proyecto 13, sí, claro, fantástico. Fueron 13 escuelas. Nunca más siguió. Nunca más tuvo la identidad durante no sé cuántos años, muchos años. Cuando alguien se jubilaba y otro tomaba ese cargo, ¿tenía el mismo perfil? ¿Hacía las mismas cosas? ¿El Proyecto 13 funcionaba como Proyecto 13? No. Era mentira. Era una fachada que nadie tocó porque mejor no tocar las cosas que traen algún problema. (...) que no se puede sostener porque son particularidades, mientras que hubo escuelas que tenían un especial proyecto educativo insostenible y completamente desnaturalizado a lo largo del tiempo. Cuando vos te encontrás con eso para tener que ser incluido en un esquema de trabajo común, obviamente que tenés que tocar cosas y si no tenés que hacer como que no existe, que siga corriendo y hacemos como que... Pero claro que lo sabemos. A veces

hay iniciativas fantásticas de un conjunto de personas que en su momento lo pueden pensar y llevar a cabo y que cuando pasa el tiempo eso se pierde, queda la fachada, una cáscara pero no se sostiene en el tiempo. Las decisiones nunca son... son las posibles, nunca las mejores. Como siempre, en todo.

Al respecto, uno de los representantes gremiales de Amsafe Provincial mencionó:

Nosotros sosteníamos la necesidad de la creación de cargos y el sostenimiento de cargos. Estamos convencidos de que el trabajo docente debe remunerarse y desempeñarse por cargo y no por hora cátedra. (...) Hicimos varias reuniones acá en este salón con representantes de escuelas de Proyecto 13 para ver cómo encarábamos esta definición del Ministerio que había sido desguazar los cargos y transformarlos en horas... No logramos consenso dentro de las escuelas, ni de las escuelas hacia dentro ni entre el conjunto de las escuelas. (...) Había disputa feroz hacia adentro entre los que tenían cargos de 12 horas, cargos de 18, cargos de 24, cargos de 30 y cargos de 36 horas. (...) La verdad no sé si por falta de capacidad nuestra, si por demasiada desconfianza de los compañeros o una combinación de ambas, no logramos esos consensos internos. (...) Para los gobiernos provinciales, la verdad, significa un cambio, un cambio desde lo económico, un esfuerzo económico mucho mayor... Financiar los cargos le cuesta más que financiar las horas cátedra. Esa es la verdad. Y, por eso, ese es el gran impedimento para poder lograr una reconversión a la inversa de lo que se hizo con Proyecto 13.

Según afirma la representante gremial de Amsafe Rosario, los docentes titulares del ex Proyecto 13 mantuvieron sus cargos y otros se abrieron a concurso como horas cátedra. Aquellos que, habiendo tenido un cargo, decidieron concursar, se encontraron con que no tenían antigüedad en las horas cátedras y quedaron en desventaja.

Por otra parte, el Decreto Provincial 485 del 13 de febrero de 2012 establecía el Régimen de Reubicación del Personal Docente Titular e Interino de las Escuelas Secundarias dependientes de las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria y de Educación Técnica, Producción y Trabajo del Ministerio de Educación y de la Dirección Provincial de Educación Artística dependiente del Ministerio de Innovación y Cultura, a implementarse a partir de 2012 y hasta que se completara la puesta en funcionamiento de la reforma del nivel secundario. Facultaba al Ministerio de Educación y al Ministerio de Innovación y Cultura —en forma conjunta con la cartera educativa— para organizar el cronograma de reubicaciones y resolver todo caso no previsto por esta normativa. Entre sus fundamentos se señalaba:

Que toda reforma curricular conlleva la transformación del desempeño docente en función de las nuevas competencias y contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, pero es una decisión de gobierno, llevarla adelante fortaleciendo y no resintiendo los desempeños del personal, integrando, no prescindiendo de aquel, aprovechando sus trayectorias en función de considerar que es un protagonista necesario de una transformación educativa respetuosa de las pertenencias y los vínculos institucionales existentes en las diversas comunidades educativas.

Afirmaba que se atendía a «la complejidad de las conformaciones de plantas docentes existentes» y que se determinaba un «tratamiento atendiendo cada tipo de situación». Por ello, en el anexo de dicha norma se dejaban expresados los criterios para cada supuesto caso. En su reglamentación podemos destacar:

- Reubicar al personal en espacios análogos a los que viene desempeñando, en toda su carga horaria y manteniendo su situación de revista.
- Se prevén los casos en que no haya espacio curricular análogo o las cargas horarias difieran en más o en menos y que en esos casos se recurre a la redesignación en funciones institucionales en el mismo establecimiento, a la cobertura de espacios nuevos afectando a personal docentes con horas de oferta de formación complementaria, espacios de definición institucional, horas de articulación, disponibilidad o extracurriculares, siempre que la competencia del título así lo permita (en un orden dado por la situación de revista, el ciclo en el que se desempeñan y la antigüedad en el establecimiento) o convocando a suplencias según escalafón vigente.
- Se habilita la reubicación de docentes en espacios curriculares nuevos que progresivamente se vaya efectivizando con la implementación de las transformaciones curriculares. En este anexo queda definido que será el Ministerio de Educación o de Innovación y Cultura los que realicen la reubicación en horas cátedra a docentes que sean titulares o interinos de cargos.

Sin embargo, fueron los directivos quienes tuvieron la tarea de efectuar las reubicaciones en las nuevas grillas, con la colaboración y el control de los supervisores. Como afirma una de las supervisoras de la Región IV:

Nuestra mayor participación estuvo después, en la reubicación de los docentes, para ir conformando la estructura... la planta... Para que respondiera a ese diseño curricular, ahí estuvo nuestra mayor intervención. Sería más administrativa que pedagógica.

Para los representantes de Amsafe provincial, este decreto fue un logro de sus gestiones frente al temor y la inseguridad de los trabajadores de perder su fuente laboral. No consideran ningún aspecto negativo; por el contrario, señalan:

esto es lo que le dio un poco de tranquilidad a todo lo que es el grupo de docentes santafesinos de decir: «bueno, ahora sí creemos porque está y porque es un decreto».

Incluso, diferencian claramente el proceso de reubicación de esta reforma con el acontecido durante la implementación de la Ley Federal pues aducen que en este caso los directivos estaban en mejores condiciones para hacer los cambios:

Fue un período de mucho trabajo para los directivos, de toma de decisiones... Pero tenemos que resaltar que tenían en la escuela la materia prima necesaria porque había cambios en la estructura curricular, había cambios de nombre de las disciplinas, pero tenía (...) al docente de base, formado, capacitado, con experiencia, y lo tenía en la escuela... A diferencia de la Ley Federal, que había que reconvertir algunos profes que no tenían cabida, la nueva estructura sí tenía a los profes necesarios, no había que reconvertir nada, era simplemente utilizar bien el material humano que las escuelas poseían... Así que eso fue, dentro del trabajo arduo de los directores, fue contar con el material humano.

Desde Amsafe Rosario, en cambio, señalan que el proceso de reubicación le dio mucha discrecionalidad a los directivos, se tomaron decisiones «arbitrarias», «sin criterios definidos», «desde la soledad». Que se «regimentó» a los directivos, poniéndolos en la difícil situación de armar las nuevas plantas funcionales, sin ayuda de los supervisores —que solo controlaban y aprobaban—, sin criterios claros para la reubicación —al menos hasta la aparición del Decreto 485—, muy «apretados» por el MEP, con el deber de responder también a los múltiples referentes de planes y programas (que funcionaron como «controladores»), amenazados por el uso de las «intervenciones» a las escuelas —que ellos consideraban un mecanismo propio de ese gobierno— y la apertura de sumarios; directivos «injertados» en las escuelas (por los procesos de reorganización surgidos de las intervenciones), sin experiencia, no concursados, muy «permeables», que desconocían la planta docente y con los que tenían (por su misma situación de «reorganizadores») relaciones hostiles.

Con la publicación de la nueva grilla curricular y el decreto de reubicación, indican que:

había gente que quedaba con horas institucionales... que se movía a la gente de cualquier manera, porque era Seminario de Ciencias Sociales, Taller de Economía, Laboratorio, eran la bolsa de trabajo... y las ruedas de convivencia, eran bolsas de trabajo... al que no sabían dónde meterlo, lo mandaban ahí. Pero sin siquiera tener en cuenta las competencias del título. (...) eso ni siquiera después se reacomodó porque tenía en el caso interinos, suplentes, después con las titularizaciones podías encontrar alguna salida, pero hubo gente que ya era titular y las reubicaron así arbitrariamente.

Comparan estos espacios con los Espacios de Definición Institucional (EDI) de la Ley Federal, y comentan que los docentes en general pensaban «nos van a cambiar el nombre de las materias, pero vamos a seguir».

Otro problema que observan es que no estaba clara la competencia de títulos para enseñar en los espacios articulados, que fueron tomados por docentes de muchas especialidades diferentes y algunos que fueron reubicados. Dicen que:

Ese primer tiempo de la reforma fue el caos (...). Porque había que reacomodar los horarios, reubicar a la gente, aparecía gente que empezaba a tener incompatibilidad porque cambiaban también las cargas horarias de la materia, gente que tenía dos horas titulares y dos horas interinas en el mismo espacio curricular... Fue una cosa tremenda. ...después algunas situaciones se corrigieron porque la gente empezó a pedir traslado. Pedías traslado a los espacios curriculares en los que te habías formado. Algunas se corrigieron. Otras situaciones se siguen manteniendo.

El Decreto Provincial 937 del 26 de marzo de 2012 establecía la continuidad de la aplicación de los escalafones correspondientes al año 2010, prorrogados por Decreto Provincial 347/II, para cubrir suplencias en cargos de base y horas cátedra pertenecientes a los establecimientos educativos oficiales de nivel secundario (abarcaba aquellos de Educación Técnica y Modalidad Secundaria para Adultos) en el período escolar 2012, comenzando por el aspirante que ocupara el primer lugar en dicho orden de mérito, en concordancia con la nueva currícula de la educación secundaria (art. 4º). En esta misma fecha se abrió la inscripción para interinatos y suplencias para las ESO en los espacios curriculares nuevos: Taller de Economía y Administración, Seminario de Ciencias Sociales y Laboratorio de Ciencias Naturales; y para Escuelas de Modalidad Técnico Profesional solo se habilita la inscripción para las materias del Primer Ciclo incorporadas al nuevo plan de estudios. Las competencias de títulos para estos espacios se definieron en la Resolución 281/12.

El 23 de abril de 2012 se realizó la primera reunión paritaria para tratar la problemática de la reforma curricular en el nivel secundario. Según Amsafe, el gremio presentó una propuesta que incluía, entre otros puntos: la definición precisa de cuáles eran las «funciones institucionales» sobre las cuales se estaba reubicando a los docentes en las escuelas, solicitando que fueran preferentemente cumplidas frente a alumnos; la estabilidad de los docentes interinos allí reubicados y la consideración de su antigüedad frente a nuevos ofrecimientos. En esta misma fuente, se comunica que el MEP habilitó formalmente un espacio en el que los gremios podrían llevar los casos que se detectaran en las escuelas en los que se pusieran en riesgo derechos de titulares e interinos afectados a reubicaciones.³⁶

Como parte del proceso de implementación del ciclo básico, la Resolución del MEP 416 creó, a partir del 5 de marzo del año 2012, las horas cátedra necesarias para la implementación de los 1º y 2º años en la ESO, educación de adultos, técnica y artística.³⁷

En lo que refiere a concursos de titularizaciones, traslados y permutas, según se afirma en el portal web de la provincia, los concursos de ingreso a la docencia comenzaron a regularizarse en Santa Fe a partir de 2008, luego de que el gobierno provincial y los gremios acordaran en paritarias que sería uno de los puntos prioritarios. Desde 2008 y hasta 2014 se realizaron seis concursos anuales de nivel inicial, primario y las modalidades especial y adultos; dos para profesores de nivel secundario y modalidad adultos; uno para nivel superior y modalidad artística; y un concurso para directivos de escuelas normales y de comercio.³⁸

La primera titularización de docentes del nivel secundario que desarrolló este gobierno fue en 2009, reglamentada por la Resolución del MEP 1955 que, entre otros argumentos aducía que:

las Escuelas de Enseñanza Media y de Educación Técnica no han tenido concurso de ingreso desde el año 1991, las Escuelas Medias para Adultos desde el año 1999 y las Escuela de Educación Artística desde 1987.

36 Fuente: Rodrigo Alonso. Secretaría de Prensa Amsafe La Capital en su página web.

37 En el Anexo 1 de la Resolución se especifica que para la ESO son: 25 h para la Región I, 827 h para la Región II, 474 h para la Región III, 778 h para la región IV, 197 h para la Región V, 1268 h para la Región VI, 255 h para la Región VII, 87 h para la Región VIII y 386 h para la Región IX, lo que hace un total de 4297 h cátedra.

38 LT10 Digital: «Titularización docente: se ofrecieron cargos y horas en Santa Fe», 07/02/14, Disponible en: <http://lt10digital.com.ar/noticia/idnot/200531/titularizaciondocentesefrecieron-cargosyhorasensantafe.html>

En esa norma se determinaron las condiciones y requisitos, modalidad de la inscripción, el papel de las juntas de escalafonamiento y las formas de evaluación de antecedentes, así como otras normas generales. Se ofrecieron 1026 cargos y 76 000 horas cátedras a unos 18 000 docentes inscriptos.³⁹

Esta primera titularización, según la exministra de Educación, fue a pedido del gremio, que quiso garantizar a los docentes que el proceso de reforma no implicaría la pérdida de horas. Sin embargo, como se dijo, significó la titularización en horas cátedras de espacios curriculares que luego desaparecerían del plan de estudios. Los representantes de Amsafe provincial confirman estas declaraciones cuando afirman:

Entonces, logramos en el 2008 introducir la discusión de concurso, que fue previa a la de reforma curricular, y obtuvimos, consensuamos, construimos junto con el Ministerio y en sesiones paritarias una convocatoria a concurso que fue en el 2008... La convocatoria se publica en el 2008 y se lleva a cabo, es decir, el proceso se finaliza en el 2011 (...) con la toma de posesión de los nuevos titulares que involucró una cantidad impresionante de docentes, muy muy grande, producto lógico de 20 años sin concursos.

La segunda titularización de docentes del nivel secundario se rigió por la Resolución MEP 1987 del 27 de noviembre de 2012. En esta norma se convocó a concurso de Titularización en el marco del Decreto Provincial 3029/12 y sus Anexos I – Sistema de Ponderación de Antecedentes Profesionales Docentes, y III – Reglamento General de Concursos de Titularización y Ascenso para cargos y horas cátedra en el Sistema Educativo Provincial, para cubrir los cargos y horas cátedra vacantes del nivel secundario y sus modalidades, detalladas en sus Anexos I, II y III. Se establecieron las condiciones para acceder al concurso y el modo de inscripción, que es virtual, a través de la plataforma web del MEP.

También se determinó la prioridad para los aspirantes que habían sido excluidos en la anterior convocatoria (Resolución MEP 1955/09) para cargos y horas cátedra de nucleamientos rurales (ex Proyecto 7), para cargos y horas de maestros de enseñanza técnica «desajustados» y horas de «parejas pedagógicas».⁴⁰

39 *El Litoral*: «Arrancó la masiva titularización docente». Publicado el 09/02/2011, consultado el 21/09/15, disponible en: http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/60671-arranco-la-masiva-titularizacion-docente-del-nivel-secundario

40 La inscripción comenzó el jueves 06/12/2012 y se extendió hasta el lunes 17/12/2012 según lo establecido en la Convocatoria Resolución MEP 1982/12. El cronograma continuó con las

Por otra parte, se realizaron titularizaciones de directores y vicedirectores de escuelas normales y de comercio que no tenían estabilidad laboral desde la transferencia de estos establecimientos de la órbita nacional a la provincial en 1992 por haber quedado excluidos de otras convocatorias.⁴¹

En cuanto a los traslados y permutas, la normativa que los rigió fue la Resolución del MEP 1852 del 19 de noviembre de 2012, la cual —en el marco de la Resolución del MEP 3029/12— aprobó el procedimiento para la implementación de los movimientos de traslados y permutas para todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Los inscriptos en 2012 sortearon todas las etapas del proceso y accedieron a la posibilidad del traslado en febrero de 2014. En 2015, la inscripción a traslados comenzó el 7 de septiembre y se extendió en dos oportunidades por «razones técnicas».

Amsafe La Capital señala:

Desde Amsafe La Capital manifestamos nuestra preocupación por este tema, responsabilizando al gobierno por la alteración del cronograma y las consecuencias que pueden traer en el desarrollo de las actividades de los trabajadores de la educación.⁴²

En tanto, Amsafe Rosario critica el modo en que se realizaron los concursos de ascenso, destaca que cada uno tuvo características muy diferentes y que se tomaron decisiones que ellos definen como un ajuste progresivo que culminó con la desaparición un «montón de horas» del sistema (abrir los cargos del

siguientes etapas: del 20 de noviembre al 2 de diciembre de 2013 se publicaron las vacantes para la selección por parte de los aspirantes de las escuelas de destino (horas cátedra solamente), del 09 al 23 de diciembre de 2013 se publicaron los escalafones provisorios de cargos y horas cátedra; desde el 26 de diciembre y por diez días se realizó la etapa recursiva; el 03 de febrero de 2014 se publican los escalafones definitivos de cargos y horas cátedra; del 12 al 19 de febrero de 2014 se realizan los actos de ofrecimientos de cargos y horas cátedra (con algunas modificaciones del cronograma original), y el 24 de febrero de 2014 la toma de posesión. Se ofrecieron 87 945 horas y 1553 cargos. «Comenzó la titularización docente de nivel secundario». Publicado el 13/02/14, consultado el 21/09/15. Disponible en <http://www.esperanzadiadia.com.ar/comenzo-titularizacion-docente-de-nivel-secundario/>

41 Normado por la Resolución del MEP 1473/10, que abre la convocatoria y establece las características del concurso, el 19/02/2013 se ofrecieron 56 cargos de director y vicedirector para los niveles Inicial, Primario y Secundario en 11 escuelas normales (30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40 y 41); y otros 20 de director y vicedirector, de nivel secundario, en 11 escuelas superiores de comercio (39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 51).

42 Página web de Amsafe La Capital: «Sobre la inscripción a traslado en el nivel secundario», publicado el 2/9/15, consultado el 21/09/15. Disponible en: http://www.amsafelacapital.org.ar/Noticia_completa.php?ID=1739

Proyecto 13 y fragmentarlo en horas, desaparición de las horas extracurriculares de aquellos cargos a través de las reubicaciones —en Ruedas de convivencia, por ejemplo— o de la cesión de esas horas para crear nuevas divisiones en escuelas que crecían en matrícula o su titularización en espacios curriculares). También señalan que se ofrecieron horas de espacios curriculares que desaparecerían y que, aunque ellos pidieron «a la provincia» que la titularización fuera luego de la implementación de las nuevas materias, no sucedió así.

Señalan también la falta de criterio que hubo en el proceso de titularización con relación a los docentes que el MEP había formado y que estaban a cargo de las ruedas de convivencia. En el primer concurso, muchos docentes dejaron las horas de ruedas de convivencia para titularizar en espacios curriculares disciplinares, lo cual generó «un caos» en el MEP ya que perdían a los docentes formados y necesitaban nuevos para ocupar los cargos de las ruedas. En la segunda titularización, para evitar esto, hicieron firmar a los docentes de las ruedas un acta de compromiso por la cual se comprometían a no participar del concurso y quedarse con las horas —interinas— de dichas ruedas.

Institucionalización de paritarias

En el «Resumen de Gestión 2008–2011», publicado en el Subportal de Educación de la provincia,⁴³ se sostiene:

que las acciones dirigidas a mejorar condiciones y ambiente de trabajo; estabilidad laboral, salarios y posibilidades de desarrollo profesional; así como la importancia otorgada a la formación de los futuros maestros, forma parte de la identidad de este gobierno de Santa Fe.

Entre las políticas de jerarquización de la tarea docente que allí se nombran, se destacan algunas que podemos vincular con la mejora del diálogo y de las condiciones laborales docentes: recuperación de la periodicidad de los concursos luego de 20 años (promedio) de incumplimiento por parte del Estado; nueva modalidad de ingreso a la docencia con formación continua y concursos a través de Juntas de Escalafonamiento que garantizan previsibilidad, sistematicidad, agilidad y transparencia; creación de la Dirección de Bienestar Docente por Resolución MEP 110/13; Ley Provincial de Paritarias 12958; 170 % de mejora del poder adquisitivo del salario en el período

43 MEP: «Nuevo vínculo entre el gobierno y los docentes» Disponible en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=131072 Consultado el 23/9/15.

2007/2011; implementación del 82 % móvil en el haber jubilatorio y cobro automático del aumento de haberes; acceso de 40 000 docentes a propuestas de actualización desde 2008 a 2011, entre otras.

Una herramienta importante en tal sentido fue el Decreto Provincial 332, del 8 de febrero de 2008, que planteó la necesidad de incorporar la negociación como herramienta de diálogo y concertación sobre las relaciones laborales de los trabajadores docentes y consideró que establecer mecanismos de negociación entre el Ministerio de Educación de la Provincia y los Sindicatos Docentes con representación provincial era parte necesaria de la política educativa provincial para fijar un procedimiento de convocatoria a la negociación salarial y de condiciones de trabajo con los docentes.⁴⁴

Luego, con aquella norma como antecedente, en diciembre de 2008 se sancionó la Ley Provincial 12958 que se promulgó en enero de 2009 a través del Decreto Provincial 004. Esta ley determinaba que las relaciones laborales de los trabajadores docentes de la provincia de Santa Fe serían reguladas mediante el sistema de Convenciones Colectivas de Trabajo.⁴⁵ A los efectos de promover y concretar la Convención Colectiva, se creó una Comisión Negociadora integrada por 14 miembros, siete de los cuales eran representantes del Poder Ejecutivo Provincial y designados por este, y siete miembros representantes de las asociaciones sindicales de los trabajadores docentes. Las partes paritarias podrán designar asesores para que intervinieran en las audiencias sin voz y sin voto, debiendo hacerlo por escrito y con notificación a la otra parte. En las sesiones de la Comisión Negociadora podían actuar simultáneamente hasta dos asesores por el Poder Ejecutivo y dos por cada

44 Decreta la creación una Comisión Negociadora, conformada por el Ministerio de Educación y por las Asociaciones Sindicales del sector educativo con personería gremial y ámbito geográfico de actuación en el territorio provincial, que establece condiciones mínimas de funcionamiento para facilitar los acuerdos y tendrá por objeto: a) Regular las características y particularidades de la relación administrativa y/o laboral para los trabajadores del sector educativo; b) Establecer las condiciones laborales y salariales aplicables a la relación administrativa y/o laboral indicada en el inciso anterior; c) Proponer métodos de solución de eventuales conflictos colectivos en cuanto a su calidad y finalidad; d) Acordar beneficios sociales y gremiales y e) Adoptar medidas que faciliten la concreción de los puntos anteriores.

45 Según esta norma, será objeto de la Convención Colectiva: a) Regular las características y particularidades de la relación laboral para los trabajadores de la educación de la Provincia, b) Establecer las condiciones laborales y salariales aplicables a la relación laboral indicada en el inciso anterior, c) Proponer métodos de solución de eventuales conflictos colectivos en cuanto a su calidad y finalidad, d) Acordar beneficios sociales y gremiales, e) Adoptar medidas que faciliten la concreción de los puntos anteriores, f) Ningún acuerdo surgido de las Convenciones Colectivas podrá vulnerar o desconocer los principios y derechos reconocidos y garantizados por las Leyes Nacionales 26061 y 26206, o las que las modifiquen o reemplacen en el futuro.

asociación sindical de los trabajadores docentes. La Comisión Negociadora dictaría su reglamento de funcionamiento.

Para Amsafe provincial esto significó:

Una inestimable herramienta para mejorar el salario y las condiciones de trabajo. Durante años debimos soportar que nuestra actividad laboral sea regulada sin consultarnos, en el mejor de los casos, por legisladores, pero también por circunstanciales funcionarios que firmaban decretos, resoluciones, disposiciones y hasta circulares sin participación de los docentes, que luego se aplicaban con absoluta incoherencia y en perjuicio de nuestros derechos inalienables. Es por ello que los trabajadores de la educación celebramos esta conquista ya que sella para siempre la conformación de un ámbito formal de discusión, donde los trabajadores por medio de Amsafe, podremos discutir en paridad con nuestros patrones y resolver las problemáticas de la docencia y la escuela pública, que sin lugar a dudas, conocemos mejor que nadie.⁴⁶

Sin embargo, la brecha entre sectores del gremio docente (que se observa en cada temática que configura la organización y funcionamiento del nivel) significó que muchas veces cierto sector del gremio no se viera representado por los debates, reclamos y decisiones de los delegados provinciales en las reuniones paritarias.

Nuevos actores educativos

Desde 2008, y con el aporte financiero del gobierno nacional, se fue estableciendo una serie de políticas destinadas a gestionar medidas tanto administrativas como pedagógicas para el funcionamiento del nivel secundario. En ese marco se conformaron conjuntos de actores educativos dedicados a sostenerlas: referentes regionales de PMI, referentes institucionales, referentes territoriales, «coordinadores pedagógicos», «equipos socioeducativos», entre otros. En algunos casos son parte del nuevo esquema ministerial y colaboran en diferentes proyectos y, en otros casos, articulan acciones entre las escuelas y el MEP.

Sobre los referentes de planes y programas (ESI, Educación Vial, Facilitadores de la Convivencia, Tramas digitales, etc.), los delegados de Amsafe Rosario aseguran que fueron elegidos discrecionalmente, «entre conocidos y

⁴⁶ Fuente. Rodrigo Alonso. Secretaría de Prensa Amsafe La Capital. «Se promulgó la ley de paritarias docentes». Disponible en: http://www.amsafelacapital.org.ar/NG09_ene_paritaria.php consultado el 23/09/2015.

recomendados»; que constituyeron una estructura paralela más no incluida en el nomenclador de cargos y un potencial problema para el MEP. También señalan que los referentes «migran» de un programa a otro. Sostienen que:

algunos referentes estaban convencidos al comienzo cuando se les planteó cómo iba a ser el proyecto, era una cosa práctica, novedosa y diferente. (Pero) con el correr del tiempo, vieron que en realidad tenían que ser totalmente funcionales a lo que el Ministerio les estaba reclamando y las condiciones de trabajo eran tremendas: cero estabilidad, al primero que reclamaba algo quedaba afuera y además cobran en horas cátedra de superior. (...) Ni siquiera podían estar afiliados al gremio (...) los fue desgastando la precariedad [y al intentar reclamar se dieron cuenta de que] no tenían a quien reclamarle. (...) están haciendo un trabajo de voluntarismo puro en unas condiciones tremendas.

No cuestionan el enfoque o los fundamentos de la existencia de estos programas pero sí las condiciones en las que se eligen los referentes y en las que trabajan. Además, señalan que:

todas estas estructuras paralelas tampoco contribuyen a hacer una escuela de calidad. A lo que sí contribuyen, independientemente de los esfuerzos individuales de los compañeros, que no ponemos en cuestión, contribuyen a que la escuela cambie su función. La escuela deja de formar y pasa a contener. ¿Y qué pasa a contener? La crisis social.

Explican que la figura de los referentes territoriales se creó con financiamiento de los Planes de Mejora del MEN,⁴⁷ como también se sostendrían las tutorías académicas. El proyecto de las tutorías tenía un coordinador general dependiente de la Dirección Provincial de Secundaria y después, cada área,

47 Los Acuerdos del CFE y el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución 79/09) definen la acción coordinada entre los equipos nacionales y jurisdiccionales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresan en un acuerdo común. Se apela al fortalecimiento institucional como una estrategia para reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos jurisdiccionales y sus instituciones mediante el afianzamiento de equipos políticos y técnico pedagógicos que permitan asistirlos para avanzar en las transformaciones acordadas. Para ello, el sistema educativo en su conjunto deberá abocarse al diseño e implementación de procesos de mejora. Los dos instrumentos básicos son: los Planes Jurisdiccionales, que contribuirán en cada jurisdicción a ordenar, priorizar y promover con la racionalidad necesaria, las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país.

cada zona y cada materia, tendría sus referentes territoriales. Había un coordinador, unos referentes y una estructura jerárquica que —para ellos— era una estructura paralela a la escuela.

Según relatan, los tutores académicos se eligieron por escalafón en cada escuela y, aunque se consideraron ciertos requisitos, no hubo criterios claros para el escalafonamiento. Se les pagaron horas cátedras durante el período de marzo a diciembre y, a veces, de diciembre a febrero. Se trataba de contratos con el MEN que «no preservan los más mínimos derechos del trabajador» y que podían ser finalizados en cualquier momento sin derecho a reclamo. Tampoco les sumaba antigüedad ni tenían obra social.

Para la selección de referentes territoriales hubo una inscripción abierta y se exigió tener más de dos años de antigüedad en la docencia. Cobraban el equivalente a horas cátedra y este trabajo les servía como antecedente, porque estaban relevados de sus cargos originales, aunque no sumaba antigüedad. Había referentes provinciales y regionales, y su tarea era visitar las escuelas de un determinado circuito, coordinar las tareas de los tutores académicos y controlar el uso del dinero que se destinaba al PMI de cada escuela. La relación directa la establecen con la Dirección Provincial de Secundaria, y a través de ella con el MEN. Para los delegados de Amsafe Rosario no hay dudas de que los referentes PMI eran «agentes directos de la reforma» pero ponen en cuestión el tipo de reforma que se promueve con este tipo de estructuras paralelas. Para ellos, esta decisión es el reflejo de un «desprecio» del MEP al trabajo docente.

Para la exministra de Educación, el proceso tuvo otro significado:

En su momento, hubo todo un trabajo para seleccionar currículos, hacer una especie de catalogación de cantidad de personas y un sistema de puntuación, hubo entrevistas para tomar los referentes del plan de mejoras. Fue un largo proceso. Fueron al menos dos entrevistas personales además de que el curriculum tuviese ciertas particularidades que pedíamos: tiempo de trabajo en escuela secundaria, antecedentes, etc., ese fue el criterio central que estuviese trabajando en escuela secundaria y que tuviese un pie en el nivel superior para nosotros era importante poder conjugar esas dos cosas... Hubo un año de inicio, de trabajo, después estaban los referentes en cada una de las escuelas, un sistema, una construcción de criterios comunes respecto de qué se trataba eso de un plan de mejora... Yo creo que con buenos resultados porque, si querés mirar los números fríos y la estadística que tal vez no contemple todas las... los matices de cada lugar, hay una mejora en las evaluaciones nacionales entre que comenzamos hasta ahora, sostenida, y un aumento de matrícula que también se sostiene. Son dos criterios, pequeños en sí mismos, pero me parece que revelan que las decisiones fueron sumando y no restando a un proceso que obviamente no puede ser corto. Un proceso...

Otros actores que aparecieron en la escena educativa fueron los coordinadores pedagógicos dentro de las Delegaciones Regionales. Si bien no tuvieron demasiada relevancia en las decisiones curriculares aquí analizadas, una de las supervisoras entrevistadas sostiene que la coordinación pedagógica hace un trabajo denodado en construir equipos de trabajo para el acompañamiento pedagógico de las escuelas a través de los supervisores.

En entrevista con la coordinadora pedagógica de la Región IV ella mencionó que tiene a su cargo el trabajo con las 897 escuelas de todos los niveles y modalidades (excepto los institutos de profesorado y educación de adultos) y consideró que su función es «el acompañamiento, el asesoramiento, el entramado con todos los supervisores. Pero, a su vez, también hay función directa e implícita al interior de cada una de las escuelas».

Sobre el régimen académico y el diseño curricular del ciclo básico

Como se señaló, los ejes considerados responden al propósito de comprender el proceso de reforma del ciclo básico de la educación secundaria santafesina, las formas en que se configuró la política para el nivel, los actores que participaron, las relaciones que se desplegaron y produjeron, las dificultades en su concreción. En este apartado se identifican los momentos y acciones que fueron definiendo la escritura del diseño curricular y se intenta realizar un abordaje exhaustivo; sin embargo, debido a la complejidad del objeto de estudio y las delimitaciones temporales de un trabajo de investigación, seguramente quedarán algunos sin abordar.

Los ejes que se desarrollan son: 1) las primeras decisiones: las relaciones con Nación, los programas de formación y el primer documento; 2) la reescritura: nuevas decisiones y nuevos actores; 3) el funcionariado y los actores intermedios en la reforma educativa.

Las primeras decisiones

Según algunas entrevistas realizadas a funcionarios provinciales, el vínculo entre el MEP y el CFE se entabla, desde el año 2009,⁴⁸ respetándose las disposiciones emanadas de dicho organismo. Según dos de las funcionarias entrevistadas (la exdirectora de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas

48 A través de Ivana Segurado como coordinadora de proyectos y programas del MEN.

y la directora provincial de Educación Secundaria (2010–2015), antes de ese año no había un interés específico en sostener esa comunicación; pero a partir de los acuerdos logrados mediante la firma de las Resoluciones CFE 84 y 93, la provincia asumió un compromiso que «debe cumplirse». Afirma la directora provincial de Educación Secundaria:

Comenzamos a participar intensamente de las reuniones del Consejo Federal, porque en general los cambios implican respetar los acuerdos generales del Consejo. ¿Por qué? Porque participan los ministros de las 24 jurisdicciones, nuestra ministra también, lo que es acuerdo, si uno lo firma como acuerdo, después los tiene que respetar. Estos acuerdos que estaban plasmados en varias resoluciones, la 84, que es la resolución básica, determina ciertos criterios y uno de los fundamentales para empezar a transitar el cambio fue que plasma una única estructura por plan de estudios. (...) Y quiero señalar algo que nos costó mucho que se entienda, nosotros fuimos respetuosos de trabajar acompasadamente con los ritmos del Ministerio de Educación de Nación.

En febrero del año 2009, siguiendo las orientaciones de la normativa del CFE, se estableció el Decreto Provincial 181 que, entre otras disposiciones: aprueba un régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria; establece el ingreso y los requisitos necesarios para la matriculación de alumnos; prescribe un régimen de asistencia, justificaciones y condiciones de regularidad y provee un marco jurisdiccional para la construcción de convivencia escolar. Este decreto sienta las bases para la nueva organización del trabajo académico en las escuelas secundarias provinciales. Según la directora provincial de Educación Secundaria, este documento lo escribió ella misma con un colega y fue su primer trabajo como funcionaria del nivel secundario.

Para esta entrevistada, el cambio del CB en general, lo que era 8º y 9º, «no ofrecía tanta complejidad. La mayor complejidad estaba situada en el ciclo orientado». Afirma que «hubiese sido a lo mejor prudente pensar todo el cambio en una dimensión completa, pero cuando uno piensa un cambio la cantidad de variables es innumerable» y, entre ellas, cita: «el respeto a las condiciones laborales», «el respeto de las condiciones profesionales», «en los recursos, para luego poder sostener el cambio», «en la categorización del conocimiento», con lo que se refiere a la división del conocimiento en asignaturas.

El primer borrador del diseño, denominado «Pre-diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria», se confeccionó en el año 2010. Para su elaboración se convocó a «referentes disciplinares» directamente vinculados con los PMI, los cuales iniciaron un proceso de revisión de los NAP y la

construcción de lineamientos curriculares para el CB. Quienes dirigieron esta política fueron Élide Rasino como ministra de Educación y Letizia Mengarelli como directora de Educación Secundaria primero, luego como subsecretaria de Coordinación Pedagógica y, finalmente, como ministra.

Los nombres de los referentes disciplinares y las razones de su incorporación al proceso de escritura no fueron públicamente conocidos hasta el comienzo del proceso de revisión del CB y de la elaboración del ciclo orientado (CO) en febrero de 2012, cuando algunos de ellos se presentaron abiertamente en los talleres de escritura convocados para tal fin. De hecho, en los documentos curriculares no se nombran los «autores» sino que se firma como MEP.

En cuanto a la selección de los docentes responsables de la escritura del diseño, la directora provincial de Educación Secundaria señala:

En la escritura del pre-diseño se constituyó un equipo con dos representantes, creo, aproximadamente de cada uno de los espacios curriculares, es decir: dos para matemática, dos para lengua, dos para geografía.

Con respecto al proceso, la ministra entrevistada dice:

Ahí estábamos con el tema de los referentes de los planes de mejora. Y fue de ahí, un primer bosquejo (del diseño) nació de ahí. El punto de partida son los consensos nacionales. Así que con esa base se intercambiaba también con los referentes de los planes de mejora acerca de eso y de lo existente. Y hubo una escritura que vino por esa vía (...) el tema de hacer una modificación nosotros pensábamos que lo teníamos que hacer sobre la base de la realidad... Todo proceso de cambio curricular tiene un conjunto de restricciones que son, primero, el marco nacional. (...) El otro límite es la realidad tal cual es. Los profesores con lo que saben y no saben, con la experiencia de trabajo dentro de las propias escuelas, con lo que es posible y lo que no es posible desarrollar con los chicos, obviamente con los matices. (...) Pero nunca hubo nombre de autor porque siempre del conjunto de premisas fue sobre lo que se construye (...) de la acción concreta y la formación de cada uno de los que integran el equipo hay una distancia y esa distancia no merece que nadie le ponga nombre..., en todo hay que ponerle todos los nombres. En todo caso lo del cambio curricular tendría que tener muchos miles de nombres, porque obviamente las discusiones que hubo internamente en las escuelas, las devoluciones, etc... Hubo mucha gente y lo decidimos así, como que esto fuese un proceso... No de autor porque ya eso había fracasado [refiriéndose al proceso de reforma de la Ley Federal de Educación].

Una de las políticas que, según los discursos de las funcionarias ministeriales y documentos oficiales, inició y sostuvo el proceso de reforma curricular

fueron los programas de formación docente. De acuerdo con el documento «Pre-diseño curricular ciclo básico de educación secundaria», primer documento de trabajo presentado a los docentes en 2010:

Un cambio curricular no es solo un cambio de contenidos, sino, fundamentalmente, un cambio de prácticas que afecta a la organización de la clase y al modo de gestión de la institución. Es por ello que, para el gobierno de Santa Fe, la Reforma Curricular de Secundaria ya se ha iniciado a partir de algunas propuestas de formación-acción implementadas a partir del año 2009.

En ese sentido, allí se nombran los siguientes programas:

- Resolución del MEP 1184/09 «Especialización Superior en Proyectos Estratégicos con Jóvenes».⁴⁹
- Resolución del MEP 1290/09 «Programa de Formación de Profesores – Tutores como Facilitadores de la Convivencia».⁵⁰
- Resolución del MEP 530/10 «Programa de formación de profesores de música para la conformación de ensambles instrumentales-vocales».⁵¹
- Resolución del MEP 531/10 «Programa de formación en Educación Sexual Integral».⁵²

49 Es una formación de postítulo de 500 horas de duración para docentes y equipo directivo de las escuelas secundarias. Se caracteriza porque parte de una práctica: la de elaborar un proyecto colectivo con los jóvenes. El objetivo es que los docentes se impliquen en la formulación de proyectos colectivos con los jóvenes, que les permita formular acciones en su medio de pertenencia, en las instituciones del barrio o la localidad, recuperando la historia y la memoria colectiva como punto de apoyo para una resignificación de los vínculos y las propuestas que den lugar a los nuevos intereses y necesidades de los adolescentes en diferentes dimensiones temporales y espaciales.

50 Esta resolución aprueba el programa de formación de profesores-tutores como «Facilitadores de la Convivencia». Dispone la ejecución de ruedas de convivencia en las escuelas donde se implemente la formación de tutores, define las escuelas seleccionadas para la implementación del programa, los modos de convocatoria de los docentes, la conformación de los grupos y las sedes de capacitación. El curso que realizan los docentes es de 80 horas cátedra donde trabajan en actividades presenciales y no presenciales acerca de los siguientes ejes o núcleos temáticos: «Vivir con otros: la diferencia; Vivir con otros: lo común; La violencia y sus formas; Atravesar los conflictos aprendiendo; Participación y aprendizaje; La ley, la norma, la anomia; Los adultos; La comunicación; *La producción grupal, condiciones, recursos, acción*». Esta experiencia se desarrolló por primera vez durante el ciclo lectivo 2011.

51 Es una propuesta de formación que consta de seis encuentros de ocho horas de duración cada uno, destinado a profesores de Música, luego de la cual los profesores deberán llevar adelante el armado de ensambles con el asesoramiento permanente de referentes territoriales.

52 En el nivel secundario, es un programa de 24 horas de duración que se propone como objetivos generales: consolidar el abordaje transversal y específico que los contenidos curriculares de ESI desde una concepción integral en el marco del nuevo diseño curricular en el nivel secundario, promover proyectos con jóvenes, a partir de la confianza y respeto por su protagonismo en el

- Resolución del MEP 529/10 «Programa de formación en Seguridad Vial».⁵³
- Resolución del MEP 838/10 «Programa de formación en Laboratorios pedagógicos».⁵⁴

Más allá de estas propuestas, en la página web del MEP figura una larga y diversa lista de programas de formación.⁵⁵

Señala la directora provincial de Educación Secundaria:

Nosotros no lo pensamos directamente pensando en un cambio de estructura curricular sino lo pensamos trabajando distintas líneas de formación, fue lo primero que se pensó. Por ejemplo: «Facilitadores de la convivencia», entiendo que la convivencia es el sustrato fundamental para que ocurran los aprendizajes. Luego empezamos con ESI, Educación Sexual Integral, y básicamente lo que hace a cambios estructurales en el sistema educativo.

Para la exministra, empezar el cambio por la formación docente tenía que ver con que el cambio fuera «cultural», por ello se lo encaró de forma «sistémica». En ese sentido justifica la decisión de redireccionar los fondos nacionales y el trabajo de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica:

Nosotros a todos los planes y programas [nacionales] le dimos una tónica propia dentro del esquema que se planteaba y siempre, en muchos casos, con anuencia [del CFE].

cuidado, prevención y disfrute de una vida sexual plena, favorecer en cada joven el compromiso personal y colectivo en el marco del ejercicio de la ciudadanía en clave de derechos humanos, consolidar articulaciones intrainstitucionales (equipos directivos, docentes, asistentes escolares, alumnos/as) con el propósito de potenciar esfuerzos, recursos y de profundizar también desde las diversas líneas de abordaje y promover la construcción de redes territoriales entre instituciones del sistema educativo, otras áreas del estado, los estados municipales, las universidades y las organizaciones de la sociedad civil.

53 Es una propuesta que consta de 6 encuentros presenciales de formación, con un total de 80 horas reloj de duración y que culmina con la construcción de un proyecto institucional de seguridad vial que se construye en los encuentros presenciales y a través del asesoramiento vía tutorías virtuales.

54 Implica la participación de docentes de cada escuela, acompañados por un referente TIC, en un ciclo de formación presencial para la producción de materiales didácticos para las asignaturas e interdisciplinarias, y el acompañamiento virtual para la consolidación de los grupos.

55 Ver: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/historico_de_cursos consultado el 21/09/2015.

Nosotros podríamos haber remitido ese dinero, que es lo que habitualmente se hizo y se venía haciendo como mecánica en Santa Fe y en casi todo el país... Tenemos un par de hojitas que definen cuál es el programa y mandamos un dinero y lo ejecutamos confiando en que todos saben y que todos hacen lo mejor. Pero sin un criterio de unidad, de colaboración mutua... Es como atomizar el sistema educativo, mandarle a cada quien un recurso que puede ser dinero o personas y que hagan, se supone que es mejor para llegar a un resultado. Es una manera. La que nosotros tomamos fue otra. Que esto fuese un sistema en que compartieran entre todas las escuelas el trabajo.

Lo que ingresa como posibilidad o como recurso para la formación continua ingresa por vía de ese... dineros nacionales que en un principio estaban muy direccionados que era el programa de tal cosa y el programa de tal otra... Y lo que fuimos pactando con el tiempo, y también ellos fueron reconduciendo esto a una mayor amplitud, siempre con un seguimiento, porque a nosotros nos rendía mucho más centralizar ese dinero y disponer nosotros la metodología de trabajo. (...)

Todas esas formaciones que se ofrecieron en su momento, para todos los niveles. Por eso era [la Dirección] de coordinación pedagógica porque, si bien había acciones dirigidas puntualmente a determinados niveles, también el tema era el balance entre todos los niveles (...). El tema era no segmentar. No tener un programa, porque viene con una financiación de Nación, de estas características y otro programa distinto para los recursos que son provinciales. Nosotros, cada cosa que diseñamos, algunas se cubrían con los recursos nacionales y otras no llegaban a cubrirse, entonces se cubrían con recursos provinciales. Bueno, de hecho, que los docentes tuvieran licencias para asistir a formaciones en servicio eso era un recurso provincial.

Los delegados de Amsafe Rosario sostienen que las propuestas de formación de los docentes que impulsan desde el MEP no son propias, sino que son programas nacionales que ellos «toman y adaptan», con equipos interdisciplinarios en condiciones de precariedad laboral y sin formación específica, ya que —según ellos aseveran— los integrantes de los equipos pueden ir «moviéndose» dentro de las diferentes propuestas.

El primer documento

El 26 de noviembre de 2010, el diario *El Litoral* publica las características de la reforma y afirma que se implementará en 2011. Allí se adelanta que en diciembre se conocerá el documento y que se harán las consultas con do-

centes. El 13 de diciembre, el MEP convoca a una jornada institucional en las escuelas donde pone a consideración el documento «Pre-diseño». *El Litoral* publica un artículo con opiniones de docentes, de UDA y de Sonia Alesso. Esta última sostiene:

Advertimos que de ninguna manera esta reforma curricular se puede aplicar el año que viene, porque la consulta al magisterio en un solo día, a fin de año y con exámenes, es absolutamente insuficiente.

Como antecedentes, durante el año 2009 habían circulado en las escuelas secundarias dos documentos, uno denominado «Proceso de revisión del currículum-Educación Secundaria. Propuesta de trabajo», donde se explicitaba cómo encararía el MEP el proceso de reforma de la educación secundaria a partir de los PMI, puntos de partida y fundamentos; y otro titulado «Proceso de Revisión del currículum. Escuela Secundaria», que contenía una síntesis de la LEN, de la Resolución CFE 84 —Lineamientos para la Educación Secundaria Obligatoria— y de la Resolución CFE 47 —Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y Superior—; el archivo se distribuye bajo el nombre «Marco Federal».

El Documento «Pre-diseño» cuenta con 200 páginas y a diferencia de los anteriores tiene membrete oficial del MEP. Recupera la selección de normativas y el relato del proceso de revisión del currículum de los documentos antecedentes, a lo que se agrega una sección de «Fundamentos generales», donde se alude a la conciencia histórica, la responsabilidad, el compromiso y la pasión por transformar, una caracterización del escenario social y tres premisas como postulados éticos que hacen a la convivencia: participación, diálogo y legalidad. Tiene otro apartado sobre el currículum, donde se da una concepción de currículum como: «plataforma común de criterios básicos sobre el contenido y las formas de la enseñanza escolar», que implica una toma de posición acerca de los «propósitos de la escolaridad, del conocimiento que es valioso enseñar, del tipo de relaciones que se sostienen entre escuela y comunidad, el mundo del trabajo, la vida social y cultural más amplia». Se desarrolla un posicionamiento sobre el conocimiento:

que respete al máximo el conocimiento acumulado por los distintos campos del saber. Pero, además (...) atiendan prioritariamente a la necesidad de promover el desarrollo personal del sujeto a través de aprendizajes de alto valor experiencial, a los requerimientos de la vida contemporánea y a preparar a los estudiantes para una adecuada inserción comunitaria.

Otro apartado refleja en forma de cuadros las estructuras curriculares del CB de la ESO (donde aparece un espacio curricular denominado «Colaboratorio»), del CB de la escuela secundaria modalidad técnica (sin espacios articulados y con un espacio curricular denominado «Prácticas de Taller») y el CB de la escuela secundaria modalidad artística especializada. También hay una sección sobre las ruedas de convivencia, donde se cita el Decreto Provincial 181/09 respecto de la definición de convivencia y se define a las ruedas como espacio curricular, se señalan las características que asumirán, objetivos, formas de trabajo, el trabajo del docente facilitador, dinámica de los encuentros, temas y contenidos, participación de alumnos y familia, instancias formativas permanentes para los responsables del espacio, etc. Otro subtítulo define e indica los propósitos de tres «Contenidos Transversales»: Educación Sexual Integral, Educación Vial y Educación para el desarrollo sostenible o sustentable.

Continúa con secciones para cada una de las asignaturas. En primer lugar, el Colaboratorio, con una carga de 6 h semanales, un régimen anual y presencial tanto en el 1º como en el 2º año del CB. Se exponen fundamentos (desde la Resolución CFE 84/09), objetivos, formatos y metodología, una concepción de Colaboratorio (extraída de Wikipedia), sugerencias metodológicas y organizativas y propuestas de recortes temáticos–objetuales. Las demás asignaturas (Lengua y Literatura, Matemática, Educación Tecnológica, Ciencias Naturales, Ciencias sociales: Geografía, Ciencias Sociales: Historia, Formación ética y ciudadana, Educación Artística I y II, Educación Física y Lengua Adicional) tienen desarrollos desiguales, en todos los casos se señalan fundamentos pero luego se indican ejes organizadores, propuestas de enseñanza, contenidos, sugerencias metodológicas, otras consideraciones, bibliografía, «rutas posibles», entre otras cuestiones. El modo de escritura es diverso, no unificado, los tópicos que se desarrollan varían en cada caso y la cantidad y calidad de las propuestas y sugerencias son disímiles también. Esto puede dar cuenta de que la escritura estuvo a cargo de distintos grupos o personas y que el documento es una reunión de esos escritos.

Existe, en tanto, una serie de cuestiones que es necesario considerar para comprender el proceso de construcción curricular:

- La presencia del espacio curricular Colaboratorio con una asignación de 6 h.
- La separación de las Ciencias Naturales en Biología y Físico Química, con una carga de 4 h cada una, la primera en el 1º año y la segunda en el 2º año.
- La asignación de 2 h cátedra a cada uno de los espacios curriculares Historia y Geografía por cada año del CB.
- La separación de Educación Artística en dos asignaturas, una en cada año del CB, y la presencia de contenidos curriculares de Artes Visuales, Música, Teatro y Danza.
- La ausencia de espacios curriculares articulados.

Desde ese momento se produjeron discusiones impulsadas desde el gremio docente Amsafe y, con mayor énfasis, desde un movimiento de docentes autoconvocados, principalmente profesores de historia y geografía (luego se sumaron profesores de economía, filosofía, idiomas), que se reunieron y difundieron una mirada cuestionadora del prediseño y de la manera en que se estaba haciendo la revisión curricular.⁵⁶

Los cuestionamientos promovieron grupos de discusión en especial en algunas escuelas de la ciudad de Rosario y Santa Fe. A finales del año 2010 y comienzos de 2011 se generaron encuentros, documentos, panfletos, notas periódicas y un grupo en Facebook denominado «No a la reforma» que fue capaz de convocar miradas disidentes a la propuesta del gobierno provincial.

El representante de Amsafe provincial sostiene:

Internamente (...) hicimos tres etapas organizativas diferentes. Por escuela, hemos, pedimos, exigimos y logramos, jornadas gremiales, jornadas de discusión que si bien no fueron todas las necesarias... Incluso, creo que es verdad que no fueron suficientes, pero logramos que el Ministerio dispusiera fechas en el año para que los docentes se reunieran en las escuelas, nos reuniéramos y discutiéramos esos borradores que el Ministerio estaba trabajando con el sindicato y nosotros llevábamos nuestros aportes para que los compañeros discutieran sobre la base de los dos documentos borradores en pugna. Como síntesis, logramos que el Ministerio tomara varias de las propuestas del sindicato, las incorporara y las llevara después a las discusiones del Consejo Federal. En ese proceso, como vos dijiste al principio, hubo distintas expresiones por fuera del sindicato de docentes. Estos llamados... autoconvocados, que finalmente terminan incorporándose a la discusión dentro del sindicato porque entienden, de verdad no tenía demasiado futuro si cada sector... Porque estas autoconvocatorias las lanzan, específicamente, las lanzan profes de ciencias sociales, básicamente de historia, geografía, filosofía.

Las principales discusiones se dieron alrededor de la creación de asignaturas novedosas; sobre la carga horaria de asignaturas vinculadas a los campos de la historia, la filosofía, la economía y la geografía; sobre la estabilidad laboral y la adecuada titulación docente para algunas asignaturas nuevas y sobre la participación docente en la discusión sobre qué reforma en la educación secundaria era necesaria, deseada y posible.

56 Documento «Paso a paso: Recorrido de una reforma que deforma». Docentes Autoconvocados. Mimeo, s/f.

La representante de Amsafe Delegación Rosario, miembro del grupo de docentes autoconvocados, dice:

No generaba el debate el contenido en sí... En la mayoría de las escuelas la preocupación fue estas cosas de que faltaba el contenido que te situara en algún lugar... la cosa ambigua... Primero sí fue... la palabra «colaboratorio» sacudió de tal forma que ahí se clausuró también el debate... «Esto así no lo aceptamos».

Un representante de Amsafe provincial sostiene:

Cuando el Ministerio de Educación baja ese material (...) nosotros ya habíamos logrado frenar la implementación de la ley en... 2010. (...) Nosotros éramos conscientes de que no podíamos seguir, digamos, exhibiendo como una gran bandera la derogación de la Ley Federal y a la par seguir con la Ley Federal. Era una contradicción. Pero, además, nosotros nunca pensamos en eso. Nosotros pretendíamos una reforma de los planes de estudio que se adapte a la ley nacional, pero consensuada, discutida. Eso recién lo podemos empezar a hacer en el 2011. En el transcurso del 2011, comienzan las reuniones entre la representación sindical y la representación ministerial. Incluso, le dimos el marco paritario porque ya teníamos desde 2008 la ley de paritarias. Lo incluimos como tema de discusión en paritarias.

Sobre este asunto, la exdirectora provincial de Desarrollo Curricular asevera que los docentes no estaban dispuestos a una discusión «epistemológica» o «paradigmática» sobre los contenidos seleccionados y las cuestiones metodológicas. Las resistencias fueron «a lo desconocido», y aduce que «la gente no lee las normativas federales» y «no piensan en el alumno». «Solo importaba la incumbencia de títulos y cargas horarias», repite. En este sentido, coincide con la visión de la exdirectora de Educación Secundaria y con la de algunos supervisores, lo que da cuenta de un discurso común que se construyó en el ámbito oficial para justificar la resistencia de los docentes.

La exdirectora provincial de Educación Secundaria sostiene:

Una línea de formación muy importante era el Laboratorio Pedagógico, que es cómo incorporar las TIC realmente con un valor pedagógico y no solamente con un valor instrumental para el aprendizaje, y en este sentido había surgido la idea de este Colaboratorio. Pero, por un lado pasa lo siguiente: cuando nosotros queremos innovar y agregar algo que realmente cambia la estructura de lo tradicional, no es fácil, genera alguna tensión. ¿No es cierto? Porque cuando uno dice: «yo estoy formado estrictamente para esta disciplina», la verdad es que

ahí es donde se genera un quiebre, una resistencia. Y como dije antes también hay que pensar en qué perfiles vas a poner en cada espacios.

Con referencia a las resistencias al diseño, la exministra entrevistada afirma:

Sí (el espacio curricular Colaboratorio) desapareció finalmente porque el nivel de resistencia, sobre la base de nada, que había generado, no... Era un espacio de articulación y en ese momento también estábamos trabajando con nuevas tecnologías y para nosotros esa modificación no era solo introducir un elemento tecnológico sino trabajar de otra manera. Era un espacio para eso. Pero no vale la pena seguir con algo que no se comprende porque no se puede después plasmar en la realidad... Hasta un cierto punto tratamos de que eso pudiera analizarse pero cuando el rechazo es de plano la imposibilidad de análisis, mejor no insistir porque trababa también todo el resto. No tenía sentido. La resistencia uno la afronta tratando de esperar un poquito a ver qué pasa, si es bien recibido uno sigue interactuando y, si no, no hay manera porque transformar eso en una... Algunos actores han querido transformar eso en una especie de batalla... No tiene ningún sentido transformar eso en un campo de batalla. Todo curriculum es un campo de batalla entre distintas perspectivas, entre lo de siempre, lo nuevo y entre sectores de poder y es una especie de pulseada.

Estas acciones de resistencia dieron lugar a la postergación de la implementación del primer año de la reforma. El 18 de febrero de 2011, el MEP decidió no efectuar cambios ese año y lo comunicó mediante e-mail a las escuelas. El diario *El Litoral* publicó declaraciones de Élide Rasino:⁵⁷

Ya habíamos planteado que ante la necesidad de las escuelas de seguir discutiendo el tema, íbamos a dar esa posibilidad; no hay novedad en esto. Apenas se inicien las clases y tomen posesión de los cargos los profesores que están titularizando esta semana, se continuará con el debate curricular en las escuelas. En síntesis, las transformaciones que buscamos en la secundaria no pasan solamente por los contenidos. El problema de la educación es más bien de vínculos, de organización, de cultura escolar. Tenemos que trabajar diferente. El gran cambio que promovemos se está construyendo y no pasa por un papel escrito.

Durante 2011 se realizaron jornadas institucionales en las escuelas para el trabajo sobre el prediseño. Circuló en ese momento un nuevo documento

57 Redacción *El Litoral*: «Secundario: este año no se aplicará la reforma curricular» 18/02/2011, disponible en: www.ellitoral.com/index.php/id_um/60936

titulado «Proceso de Revisión Curricular. Ciclo básico de la educación secundaria. Jornadas 2011», de 6 páginas de extensión, y sin membrete oficial ni autores.⁵⁸ En el mismo se decía que se recogían sugerencias de las escuelas secundarias hechas al primer borrador de «diferentes sectores involucrados con la educación» (pero no especificaba cuáles) y observaciones del equipo de Áreas Curriculares del MEN.

El prediseño se presentó entonces con una versión «ajustada», con una grilla con estructura curricular para el 1º y 2º años de la ESO, con 9 asignaturas comunes a todas las modalidades (de cursado obligatorio y promocional) y 5 espacios articulados (2 de ellos de cursado obligatorio y promocional, a elección de la institución). Se incluyen entre los espacios articulados: Seminario de Ciencias Sociales, Laboratorios de Ciencias Naturales, Taller de Economía y Administración, Lengua Adicional y Espacio para el Desarrollo del Ideario (solamente para escuelas de gestión privada). Entre otras asignaturas se incluyeron: Biología y Físico Química con 4 h cátedra para cada una, la primera en 1º año y la segunda en 2º año; Geografía e Historia con 4 h cátedra para cada una, la primera en primer año y la segunda en 2º año; y Educación Artística I (Música) y Educación Artística II (Artes Visuales) también con 4 h cátedra para cada una, la primera en 1º año y la segunda en 2º año.

Poseía un apartado de «Consideraciones complementarias» donde se argumentaba en torno a algunas decisiones tomadas, primero de manera general, donde se decía que docentes y directivos habían planteado la necesidad de separar las asignaturas que componían las áreas en antiguas estructuras y que la Dirección Nacional de Educación Secundaria «insistía» en el requisito de no superar los 10 espacios curriculares promocionales. Luego se hablaba respecto de la distribución de las asignaturas comunes a todas las modalidades.

Según este documento, los días 7 y 8 de noviembre de 2011 se había presentado esta estructura curricular en jornadas realizadas en Santa Fe y Rosario.

El 27 de diciembre de 2011 se sancionaron las Resoluciones Provinciales 64 y 69. La primera aprobó la estructura curricular correspondiente al ciclo básico de la ESO de establecimientos de gestión oficial y privada. Estableció 9 espacios denominados «comunes a todas las modalidades» (Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Educación Física, Matemática, Educación Tecnológica, Biología y Físico-Química, Geografía e Historia, y Educación Artística que incluyó Música

58 Notamos la existencia de dos documentos muy similares, uno de los cuales —el que aquí se describe— contiene especificaciones sobre el «Espacio para el Desarrollo del Ideario» mientras que el otro no.

y Artes Visuales); 4 espacios curriculares articulados (Seminario de Ciencias Sociales, Laboratorio de Ciencias Naturales, Taller de Economía y Lengua Extranjera Adicional), con la aclaración de que la institución educativa debía elegir entre dos de ellos con carácter obligatorio y promocional y un espacio no promocional denominado «ruedas de convivencia».

En particular, la Resolución Provincial 69 aprobó la estructura del Primer Ciclo para la educación secundaria técnico profesional y estableció tres tipos de espacios: de Formación ética, ciudadana y humanística general (Geografía e Historia, Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Artística), Formación científico tecnológica (Matemática, Físico Química, Biología, Educación Tecnológica y Dibujo Técnico) y la Formación Técnica específica (Taller).

Ambas resoluciones definieron su implementación a partir del ciclo lectivo 2012 en el 1º y 2º años simultáneamente. También determinaron las 10 especialidades del ciclo orientado.

Por su parte, la Resolución Provincial 009, del 9 de enero de 2012, aprobó la estructura del CB para la educación secundaria artística especializada que, al igual que en las otras modalidades, se implementó en 2012 en 1º y 2º años. Con el fin de garantizar «la coherencia interna del sistema», se resolvió adoptar «un núcleo básico de identidad» con el CB de la educación secundaria orientada y técnico profesional y estableció «espacios curriculares comunes» (que son los que conforman el CB de la ESO, incluidas las ruedas de convivencia) y «Espacios curriculares de la Especialidad» para cada una de las especialidades (danza, música, artes visuales, artes audiovisuales).

La reescritura del diseño: nuevas decisiones y nuevos actores

En diciembre de 2011, Letizia Mengarelli asumió como ministra, Valentina Maltaneres en la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica, Graciela Farre en la Dirección de Desarrollo Curricular y Teresa Nora Reina continúa como directora provincial de Educación Secundaria.

En febrero del año 2012 comenzó a circular en las escuelas secundarias de la provincia un segundo documento preliminar denominado: «Borrador Orientaciones curriculares para el ciclo básico de la educación secundaria. Versión febrero». Este, de 139 páginas de extensión, tenía membrete oficial y, a diferencia de los anteriores, una carátula, un índice y una fecha de elaboración. No presentaba, al igual que los anteriores, nombres de autores. En los apartados «Fundamentación», «El curriculum» y «Marcos Federales para la

construcción de diseños curriculares jurisdiccionales» se señalaban cuestiones que ya aparecían en los documentos anteriores. Solo se extrae una frase, que seguramente fue conflictiva.⁵⁹

En «Estructura curricular disciplinar» se aclaraba que era el resultado del proceso de revisión curricular y ya no aparecía entre los espacios curriculares articulados el «Espacio para el Desarrollo del Ideario». En las «Consideraciones complementarias» se desarrollaban los mismos argumentos que en el documento «Proceso de Revisión...», solo se agregaba que los espacios artísticos en la modalidad Técnica y Artística se definirían en otro documento, sin referir claramente cuál. En el apartado sobre los espacios curriculares articulados, de manera diferente de los documentos anteriores, se ofrecía una propuesta de contenidos mucho más desarrollada, especialmente para el «Taller de Economía y Administración». Solo la escritura sobre «Lengua Extranjera Adicional» permanecía igual.

La directora Provincial de Desarrollo Curricular indica como espacios curriculares «innovadores» a los espacios curriculares articulados. Dice que a «Ciencias Sociales» y «Taller de Economía» lo reescribieron.

El docente de secundaria (refiriéndose especialmente a los de Economía) pedía más prescripciones. En Ciencias Naturales no había esa demanda porque ya tienen una tradición en ese tipo de trabajo. La tendencia [en esos espacios] era hacer lo que yo sé y lo que yo creo que está ausente de la propuestas.

El documento «Orientaciones curriculares. Versión febrero» presentaba también un apartado original titulado «Respecto a la evaluación», donde se expresaban brevemente algunas ideas tomadas de la Resolución Provincial 181/09.

En cuanto a las definiciones sobre cada una de las asignaturas (que ahora se denominaban «Unidades Curriculares») poseían mayor uniformidad. Para cada una de ellas se señalaban fundamentos, una selección de contenidos ordenados en ejes y separados por cada año del CB y consideraciones metodológicas. En este documento aparecían ya separadas y distinguidas Biología de Físico Química, Geografía de Historia, y Educación Artística I Música de Educación artística II Artes Visuales. Finalmente, se citaban breves referencias bibliográficas (dos páginas) solo de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y algunas pocas de Didáctica General.

59 La frase decía, refiriéndose a los estudiantes de la escuela secundaria: «Portan en sus cuerpos a sus ancestros nativos o inmigrantes y, en ello, al sino del éxito o el fracaso pintado en el color de la piel».

Al mismo tiempo que se iniciaba el proceso de implementación de CB en las escuelas secundarias el 1° y 2° año,⁶⁰ se realizaba una consulta y reescritura del diseño y se conformaba una Comisión de Elaboración de los Diseños del Ciclo Orientado.

Como ya se mencionó en otra publicación de equipo de investigación:

Para fortalecer los procesos de participación de distintas instituciones del sistema educativo, la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, mediante la Disposición 006, establece un mecanismo mediante el cual las instituciones educativas de nivel secundario, los institutos de formación docente para profesores de secundaria de la provincia y las instituciones formadoras universitarias nacionales con asiento en la provincia de Santa Fe, puedan realizar sus aportes sobre el documento y elaboren un informe final. (Baraldi y Monserrat, 2014)

Se convocó, en el mes de febrero de 2012, a todos los ISP de la provincia y a las universidades nacionales con carreras de profesorado y asiento en el territorio santafesino (UNR y UNL) a realizar aportes voluntarios. En el marco de la consulta, se produjeron varios encuentros para discutir el documento curricular del CB.

Por su parte, la UNL, luego de la firma de un convenio de colaboración sobre temas educativos junto a la UNR y el MEP (el 29 de marzo de 2012), suscribió un acuerdo específico de colaboración en el proceso de revisión curricular y se inició un análisis del documento jurisdiccional «Orientaciones curriculares. Versión febrero» del cual participaron los directores de los Departamentos de Matemáticas, Letras, Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Filosofía, el INDI, coordinadores de las carreras de Licenciatura en Sociología y Ciencias Políticas y representantes de las carreras de Profesorado en Química y de los Profesorados del Instituto Superior de Música. Se reunieron por primera vez el 22 de febrero (antes de la firma del convenio) y acordaron los términos de la participación y algunos criterios para las discusiones.

Luego trabajaron en subgrupos y finalmente pusieron en común sus producciones y elaboraron el documento «Informe sobre el documento “Educación secundaria–Ciclo básico – Orientaciones curriculares” Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe, versión 14 de febrero de 2012», que se dio a conocer en abril de 2012. Contó con 42 páginas de extensión y un relato del proceso de análisis al interior de la Facultad, reflexiones en torno a la convocatoria pública del MEP, apreciaciones sobre el documento en general, consideraciones epistemológicas–disciplinares, aportes específicos de los distintos campos disciplinares y consideraciones finales.

60 «El proceso ya estaba empezado, solo había que terminarlo», dice Graciela Farre.

Esrtimaron «destacable la posibilidad ofrecida desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para abrir el diálogo con las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo» porque se entendía «que estos aportes son insoslayables para la construcción de políticas públicas que concreten los cambios sustantivos que el nivel demanda».

Señalaron tres condicionamientos: que la consulta era simultánea a la implementación del diseño, que el diseño carecía de explicitación de otras instancias de definición que constituían a todo proceso de construcción curricular, y que refería solo a un fragmento de la educación secundaria (el CB).

Comentaban la «celeridad e inmediatez con la que fueron puestas en marcha estas orientaciones curriculares, careciendo del tiempo necesario para que se pueda constituir en genuina síntesis», que el documento «adolece de referencias contextuales» y que se mencionaban términos sin explicitar debidamente sus significados: asignaturas, espacios curriculares, unidades curriculares. También indicaban la «escasa visualización de cuáles serán los modos de articulación entre el proyecto institucional, las prácticas y la autoridad pedagógica, las condiciones de trabajo y el diseño propuesto». Y fueron muy categóricos al afirmar que «el modelo fundacional de la escuela secundaria: academicista, jerárquico, fragmentado, elitista, parece no modificarse».

En las consideraciones epistemológicas–disciplinares partieron de tres perspectivas de análisis asumidas: epistemológica, social y psicológica. Indicaron el «desajuste entre algunos aspectos que constituyen la fundamentación del campo disciplinar que se trate y la selección y secuenciación asignada a los contenidos», la «ausencia total de especificaciones sobre el perfil del docente», la falta de orientaciones respecto de los criterios y herramientas de evaluación y promoción, y la imposibilidad de identificar los referentes teórico conceptuales de los que se parte. Por otra parte, destacaron que «la incorporación de los espacios articulados (...) es una innovación interesante que puede ser muy valiosa» y se sugirió ampliar sus propósitos más allá de la profundización de temas.

Se hicieron análisis particulares y sugerencias específicas para cada espacio disciplinar y se culminó el documento con una insistencia en una necesidad de mayor participación de los docentes, recuperando sus prácticas y experiencias, para dar legitimidad al curriculum.

Casi al mismo tiempo, se conformó una Comisión Ad–hoc constituida por especialistas disciplinares «invitados» a participar «voluntariamente» que durante 7 semanas de los meses de mayo y junio de 2012 leyeron, analizaron y produjeron sendos documentos por especialidad. Se elaboró el documento «Síntesis de los aportes realizados por la comisión Ad–hoc sobre el documento “Orientaciones curriculares para el ciclo básico de la educación secundaria. Versión febrero”», de 38 páginas de extensión.

Allí se aclaró que no todas las disciplinas habían contado con representantes y se presentaron los resultados sintetizados de las comisiones de Lengua y Literatura, Educación Física, Educación Artística Música, Taller de Economía y Administración, Formación ética y ciudadana, Matemática, Historia, Geografía, Físico Química y Biología. En los «Informes Finales»⁶¹ de cada comisión puede verse que estuvieron constituidas por profesores de ISP públicos y privados, por representantes de la UNL (no más de uno por comisión) y, en algunos casos, por referentes provinciales o funcionarios ministeriales.

En la mayoría se trató de grupos de 4 a 7 personas representantes de diferentes instituciones, pero en un caso se señala a una sola institución (privada) como responsable del análisis y escritura. En general, expusieron sugerencias y propuestas en torno a concepciones epistemológicas sobre las disciplinas, concepciones del sujeto que aprende y sujeto que enseña, las denominaciones de los apartados, las relaciones con documentos curriculares nacionales, los vínculos con la comunidad y con concepciones de cultura más amplia, la selección, orden, jerarquización, cantidad, grado de agregación, relevancia social y complejidad de los contenidos, el sustento teórico de las fundamentaciones, la evaluación y la inclusión de bibliografía y recursos.

En entrevista con una profesora de Matemáticas de la UNL que participó de este proceso, ella comenta que en su área realizó intercambios con colegas de la ciudad de Santa Fe, Venado Tuerto, Rufino y San Cristóbal (7 profesores en total, la mayor parte de ellos de institutos) y analizaron la selección de contenidos de Matemáticas (en una casa particular se reunieron algunas profesoras durante el mes de mayo). Los días 6 y el 14 de junio compartieron los avances en reuniones generales organizadas por el MEP y coordinadas por la directora provincial de Desarrollo Curricular.

La profesora agrega que se leyeron las Resoluciones del CFE 84/09 y 93/09, se habló acerca de la resolución de problemas, de la relación de la Matemática con otras asignaturas, del uso de TIC en el aula (con la necesidad de capacitación de los docentes), y se coincidió en que, más allá de los contenidos, había que acordar aspectos metodológicos.

Cuando la directora provincial de Desarrollo Curricular se refiere a las consultas con profesores, señala que varios docentes convocados no quisieron participar porque la «grilla» con los espacios curriculares y los tiempos ya estaban definidos, y los que participaron realizaron muchos aportes (siempre dentro del campo disciplinar). Menciona a Héctor Manni del área de Letras y a Ana María Mántica, de Matemática, como representantes de dos áreas disciplinares

61. Cada Informe final de cada disciplina o área disciplinar constituye un documento independiente.

de la UNL. Indica: «Ana María en la primera reunión se enojó y se fue porque no se podía discutir la carga horaria y la grilla de asignaturas, después sí pudimos tener buen diálogo». La entrevistada dice que «el informe de UNL fue muy bueno, muy buen diálogo incluso con resistencia». Que «la Universidad quería que se contratara a los profesores y no se pudo lograr». Solo a algunos que también trabajaban en el sistema provincial se les relevó de horas. «No hubo en este proceso la plata que hubo en la Ley Federal». Y que «Letizia Mengarelli hizo un convenio con la Universidad, un convenio paraguas, que sirvió para un montón de otras cosas menos para esto».

Asimismo, durante el año 2012 se realizó una consulta a docentes a través de foros en las escuelas secundarias y de una plataforma virtual⁶² coordinada desde el MEP. La directora provincial de Desarrollo Curricular señala que se recibieron 2800 informes provenientes de las escuelas secundarias provinciales. Comenta que un equipo del MEN hacía una devolución al MEP con «muchas sugerencias de modificación», entre otras, «en los fundamentos y la evaluación», y con esos insumos se reformuló/reescribió ese diseño. Por su parte, la directora provincial de Educación Secundaria sostiene:

No, no, no, no, no... ellos (los representantes del MEN) no sugirieron ningún tipo de cambio en cuanto a la estructura, las sugerencias tenían que ver nada más en cuanto a lo que tiene que ver con compartir... en el desarrollo de los componentes curriculares de cada espacio: como nosotros hablamos de la fundamentación, de los objetivos... pero no, un poco la estructura estuvo a decisión de la provincia. No tuvimos ningún inconveniente en eso.

El documento «Orientaciones curriculares. Versión febrero» volvió a modificarse luego de estas consultas. La directora provincial de Desarrollo Curricular dice:

Yo los reelaboré (...) porque Élide Rasino y Letizia Mengarelli lo habían hecho muy tirando para el lado de las neurociencias y yo le di una orientación más sociológica; (...) también escribí lo de evaluación.

62 Según la directora provincial de Desarrollo Curricular en un documento las aulas virtuales son herramienta para la implementación crítica y participativa de la propuesta curricular, dispositivo de acompañamiento para la enseñanza de la disciplina, espacio para la elaboración de propuestas por orientación y por campos disciplinares y vínculos con otros programas provinciales. Señala que hubo 12 aulas por orientación y con grupos de disciplinas, 35 tutores y 1300 docentes intercambiando experiencias.

El nuevo documento se tituló «Educación Secundaria. Ciclo básico. Orientaciones curriculares», con 100 páginas de extensión. Como el anterior, tenía membrete oficial y no consignaba autores. El índice contenía una fundamentación general curricular, un apartado sobre evaluación y capítulos específicos para los espacios curriculares (ya no los llamaban unidades curriculares), incluidos los espacios curriculares articulados y las ruedas de convivencia.

Se destacaba una escritura diferente de las anteriores, con otro estilo y otros propósitos. Se hablaba de «renovación» de la escuela secundaria. Se señalaba como marco jurídico del diseño a la LEN, a las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, a los Marcos de Referencia Nacionales y a las resoluciones provinciales (aunque no se nombraba cuáles). Se nombraban tres dimensiones de la construcción colaborativa del currículum: «como instrumento de política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes».

Se afirmaba que la propuesta partía de una concepción política y pedagógica abierta, visible y consistente basada en: postulados éticos de la política provincial (participación, diálogo, transparencia y consenso —ya no se hablaba, por lo tanto, de legalidad—), definiciones de cultura, educación, escuela y aprendizaje, y premisas básicas: aprender a pensar y aprender a convivir. Se repetía de varias formas el carácter participativo del proceso de construcción curricular y se enunciaban principios que en los documentos anteriores no habían aparecido: laicidad, democracia, obligatoriedad, participación, integralidad, interculturalidad y gratuidad.

Había un mayor desarrollo conceptual sobre evaluación, aunque sin referencias teóricas a autores, y un mayor desarrollo de las propuestas para los espacios curriculares articulados, que adquirirían el formato que tenían en este documento y con el que ya contaban en el documento anterior, los espacios curriculares comunes.

Las ruedas de convivencia aparecían bajo el título «Espacio transversal» (con el que no figuraba en el índice). Se las definía, se comentaban sus propósitos y modos de implementación. Las sugerencias metodológicas eran más generales que en el «Pre-diseño», único documento anterior donde se las nombraba. Se indicaba también los «Contenidos transversales» (que tampoco figuraban en el índice), que estaban exactamente igual que en el «Pre-diseño» y en «Orientaciones curriculares. Versión febrero».

En la entrevista, la directora provincial de Desarrollo Curricular sostiene que el espacio curricular ruedas de convivencia «quedó como venía», obligatorio y transversal. Incluso señala que: «Era el espíritu de Élide Rasino y Letizia Mengarelli para poder tener dominio del espacio e ir instalando el cambio». Señala a Marta Paillet como quien instaló la formación en servicio sobre este tema.

La Resolución Provincial 2630/14 aprobó esta última versión del diseño para el CB junto con el correspondiente al CO. En 2015, este último documento se encontraba, según la directora provincial de Educación Secundaria, siendo evaluado por el MEN.

Espacios de participación

Según la perspectiva de las funcionarias entrevistadas, el proceso de consulta y participación con docentes atravesó la evolución de la reforma desde sus comienzos. Sostienen que, a través de visitas y reuniones en las escuelas y del permanente diálogo gremial, la reforma del CB avanzaba.

Como mencionamos, al mismo tiempo, un grupo de nuevos actores aparecía en escena: por un lado, docentes tutores para 1° y 2° año financiados por los PMI y, por otro, los referentes territoriales (intermediarios de los programas y proyectos del MEP y las escuelas).

La llegada de la grilla de espacios curriculares a las escuelas, en diciembre de 2011, fue lo que provocó que algunos docentes de escuelas públicas de Santa Fe y Rosario convocaran a una reunión donde organizan el movimiento que se conoció como «No a la reforma».

Se reunieron con funcionarios ministeriales en una única oportunidad en la cual plantearon sus reclamos. Uno de los docentes que participó de ese grupo y luego se incorporó como delegada gremial de Amsafe Rosario afirma que las funcionarias los «acusaban» y les repetían que «nadie va a perder las horas», sin entender que su reclamo era pedagógico: «una cuestión de calidad, de trabajo en el aula, de continuidad... Una cuestión pedagógica. No había manera de hacerles entender que nuestro reclamo era pedagógico».

El reclamo tenía que ver con que se sacaran los espacios curriculares articulados y se distribuyeran esas horas entre las materias «tradicionales». Ante esto, la ministra les pidió entonces que lo pusieran por escrito y los docentes solicitaron un espacio institucional para hacerlo, el que nunca les fue otorgado.

La exministra de Educación dice que hubo miedo entre los docentes:

Hubo corrillos de que se iban a quedar sin horas, infundados, porque todos mantuvieron las horas y todos estuvieron después incrementando la cantidad de horas que tenían, obviamente en función de la titulación que tuvieran... Y después en este proceso de cambio curricular propiamente dicho que se dio sobre el preexistente, más lo que se pactó en Consejo Federal respecto de una estructura homogénea para todo el país, el docente no perdió horas. Incluso, en estos cambios, cuando los octavos y novenos pasaron a la estructura de escuela

secundaria, todavía sin cambio curricular pero sí con estructura de construcción, la gente que no tenía frente a alumnos, tenía horas de tutorías. Fueron momentos en los que la gente decía que se denigraba su trabajo, etc., pero siguió teniendo sus horas y teniendo una función también.

En este sentido, el discurso del MEP fue bastante homogéneo y se ve en las declaraciones de la exsecretaria de Desarrollo Curricular, la exministra y la exdirectora de Educación Secundaria. Sus principales argumentos son que los docentes desconocían los marcos federales y por lo tanto los límites que aquellos imponían (como los 10 espacios curriculares por año) y emitían opiniones, presunciones y expresiones de rechazo sin fundamento; que los reclamos eran sectoriales, de grupos o docentes «suelos», corporativos, que hablaban en nombre propio y no desde posicionamientos institucionales; que su «rechazo indeclinable» no era una actitud dirigida a generar un proceso de construcción común y que el cambio curricular formaba parte de la agenda de discusión en paritarias.

Estos argumentos se ven reforzados por el discurso de Amsafe provincial, donde se sostienen similares concepciones, lo que profundizó la brecha con otro sector del gremio que se oponía fervientemente a la reforma. La delegada de Amsafe Rosario cuenta que el gremio, a nivel provincial, colaboró en la instalación de un discurso conforme a las negociaciones que se iban concertando con el MEP. Dice la entrevistada: «¿Cuál es la política que tuvo el gremio a nivel provincial? Bajar la línea de “quédense tranquilos, nadie va a quedar sin trabajo”. En la provincial repetían el discursito del gobierno». También señala que, por su carácter de autoconvocados, el grupo de docentes de «No a la reforma» no encontró apoyo de la comisión provincial de Amsafe.

Los autoconvocados abrieron el debate a los ISP pero, según la docente entrevistada, los profesores no alcanzaban a ver las falencias que ellos notaban y se conformaban con que hubiera una «vuelta a las disciplinas» (que era parte del discurso oficial que argumentaba las decisiones que se estaban tomando).

El documento que este grupo redactó y luego fue avalado por docentes y estudiantes de diversos lugares de la provincia es visto por sus redactores como un documento «que sale desde Historia con un cuestionamiento pedagógico de la reforma, que logra la adhesión de toda la provincia» y que consiguen llevar hasta la Cámara de Diputados. Pero no pueden sostener el debate en el tiempo y aducen diferentes causas: que originalmente era un grupo «corporativo» (de profesores de Historia) y no lograron incorporar a otras disciplinas; que encontraron un «frente común» integrado por el MEP y Amsafe provincial con un discurso que llevaba tranquilidad a los docentes de que no perderían el trabajo; docentes con una cultura de no confrontar,

de alienación; un gremio donde el nivel secundario no tenía tanta presencia y un debate interno entre Amsafe provincial y Amsafe Rosario.

Los principales argumentos contra el cambio que se estaba implementando surgieron de los docentes autoconvocados, que los expresaban en comunicados, en su Facebook «No a la Reforma» y en diversos medios de comunicación. Alegan que se creó un falso espacio de participación, sin criterios serios, donde no se explicitaron los destinos de los aportes de los docentes, que las consultas fueron breves y en momentos del ciclo lectivo inapropiadas. Que la Comisión ad-hoc tuvo escasa representatividad ya que la UNR y varios ISP se retiraron de la misma por falta de genuina participación. Dicen que la reforma no respondía a los principios de equidad e inclusión de la política educativa nacional y que no fue pensada con los recursos de horas cátedra, cargos e infraestructura necesarios. También señalan que se puso a los directivos en una posición gerencial tanto en el proceso de consulta como en las reubicaciones de personal. Finalmente, que no hubo devoluciones de los aportes realizados desde las escuelas, que no fue posible que los docentes chequearan que sus aportes fueran elevados por los directivos y que los informes completos de la Comisión ad-hoc no coinciden con la síntesis que el MEP difundió.

Los delegados de Amsafe Rosario califican el proceso de consulta como «manoseo» y «ninguneo». Consideran que en la primera consulta, en diciembre de 2011, desde el MEP «directamente no habilitaron nada»: plantearon tres preguntas al interior de las escuelas que generaron un rechazo masivo y, cuando se les preguntó sobre esos aportes, afirmaron no haber recibido nada de las escuelas y culparon de ello a los directivos.

Luego habilitaron otra estrategia que fue que los directivos participaran con aportes en un foro virtual. Los profesores no podían ingresar al foro y a los directivos los presionaban para que no hubiera reclamos. Más tarde fueron los foros presenciales y, por último, una «técnica más cínica» fue que los docentes podían publicar en los foros pero «después no pasaba nada», «igual hicieron lo que quisieron».

Según los entrevistados de Amsafe provincial, para la implementación del CB y la resolución de los problemas que se iban generando con el cambio curricular, el Ministerio se comunicaba con los directores de las escuelas mediante circulares que traían «pequeños mandatos».

Sostienen que al principio del proceso de reforma hubo «roces» porque la discusión la llevaba adelante el equipo de facilitadores y referentes elegidos por el mismo MEP, pero que luego lograron inscribir ciertas discusiones y ser escuchados, participando de la discusión por «los contenidos, los materiales y las cuestiones que se iban a debatir en las reuniones con los directivos, en reuniones con jefes seccionales, regionales». Diferencian este proceso del an-

terior (el de la Ley Federal) y dicen que, esta vez, la participación de los docentes que componían el gremio dio como resultado algo «sustentable en el tiempo», «más enraizado, más agarrado».

La delegada gremial de Media de la Delegación San Jerónimo afirma que el vínculo con el MEP lo sostuvieron los delegados provinciales, quienes se reunían con la directora provincial del nivel y los supervisores y a quienes llevaban las propuestas elaboradas (escritas en un documento) por los delegados de los departamentos de la provincia.

La llegada de Farre a la Dirección Provincial de Desarrollo Curricular puede interpretarse como un hito en los procesos participativos. Promovió al menos tres instancias: la consolidación de la Comisión ad-hoc, la lectura y el análisis de los aportes de las escuelas vía plataforma online, y en tanto la reescritura del borrador del CB cambió radicalmente el sentido que tenía e incorporó otros.

Ella desestima su participación en la construcción del CB a lo largo de la entrevista realizada y argumenta que su trabajo fuerte estuvo en la elaboración del CO. Sin embargo, afirma que ella escribió la última versión del documento junto a Maltaneres, en especial los fundamentos y el apartado de evaluación que habían sido criticados por Áreas Curriculares del MEN.

Su salida del MEP tuvo que ver con «decisiones de política educativa». Según cuenta, cuando decidió irse del MEP ya la habían «frenado» tres veces. Dice que con su salida del Ministerio «se disolvió el equipo» y que algunos de los docentes contratados y relevados quedaron en PMI.

Las principales tensiones se dan con la dos exministras, quienes «frenaron» sus iniciativas. Pero también con los representantes de Amsafe, sobre quienes comparte la visión de otros funcionarios del gobierno de que luchaban solo por condiciones laborales individuales y no por un posicionamiento pedagógico frente a la reforma.

Conclusiones: debates curriculares, protagonistas y definiciones teórico-políticas para el CB de la ESO en Santa Fe

Si consideramos las dimensiones de análisis que se propusieron abordar en este tramo de la investigación, los aspectos que se describieron en los apartados anteriores sobre la organización y funcionamiento del nivel secundario, y el régimen académico y el diseño curricular del CB, se puede arribar a una serie de interpretaciones que darían cuenta del proceso de reforma del CB de la ESO en Santa Fe en el período 2008–2014 desde el análisis de las definiciones teórico-políticas que conforman los aspectos estructurales formales del curriculum.

El momento de la transición

De acuerdo con las teorías curriculares que hemos considerado en nuestro marco teórico, los procesos de construcción curricular devienen en el marco de luchas y negociaciones por los significados, principios y estructuras que distintos grupos y sectores pretenden imponer. En el caso de la reforma curricular de la ESO en Santa Fe, para comprender el proceso de estructuración formal que dio lugar a los documentos curriculares que circularon entre 2010 y 2014, debemos considerar al menos la intervención de: el MEN, el CFE, el MEP (y dentro de este las líneas de funcionarios definidas como centrales e intermedias), los gremios docentes, los docentes autoconvocados, los grupos académicos, los nuevos actores institucionales creados a partir de las líneas de formación, y directivos y docentes de las escuelas secundarias.

Por las características políticas de nuestro país, las jurisdicciones son autónomas y elaboran sus propias políticas educativas, pero lo hacen en el marco de lineamientos federales construidos por representantes de todas las jurisdicciones en un organismo creado para tal fin: el CFE. Este organismo elaboró entre 2009 y 2011 documentos que funcionan como lineamientos generales y acuerdos entre las jurisdicciones sobre los cambios que sufriría la escuela secundaria a partir de entonces conforme a la LEN.

El proceso de reforma del CB de la ESO santafesina comenzó en el año 2007 en el marco de un gobierno provincial justicialista y se profundizó con la llegada de la gestión del Frente Progresista Cívico y Social. Sancionada la LEN, las provincias se vieron obligadas a modificar sus sistemas educativos y a ampliar la obligatoriedad hasta la finalización de la educación secundaria.

En el marco de los acuerdos plasmados en las Resoluciones del CFE 79, 83 y 94 se fueron desatando las decisiones principales sobre el currículum de la educación secundaria en Santa Fe. El año 2008 fue considerado desde el gobierno provincial como «año de transición». En ese lapso se crearon 186 escuelas secundarias y se comenzó a reorganizar la situación de las escuelas rurales. Al mismo tiempo, las autoridades sostienen que visitaron escuelas y conversaron con docentes sobre la realidad escolar en la vasta diversidad regional provincial. Y, vinculado con las negociaciones gremiales, mediante un Decreto provincial se institucionalizaron las reuniones paritarias con los gremios docentes.

Con la nueva estructura del nivel definida (5 años de ESO) y la creación de escuelas secundarias, sobre la base de los 8° y 9° años de la EGB, empezaron a institucionalizarse nuevos establecimientos (muchos en los mismos edificios de las escuelas primarias) y a emitirse las certificaciones de culminación del nivel secundario con las nuevas denominaciones. Se inició un período en el cual convivían las «nuevas escuelas secundarias», la emisión de títulos

de «bachiller» con los «viejos diseños curriculares». En cuanto a las escuelas rurales, muchos de los núcleos que se sostenían con profesores itinerantes se cerraron y se fusionaron con escuelas secundarias existentes. Entre los años 2009 y 2011, los docentes continuaron en los mismos espacios curriculares y enseñando los contenidos definidos durante la implementación de la Ley Federal de Educación y/o los NAP.

En 2008, la sanción y notificación a las escuelas del Decreto 181, organizó el ingreso, las asistencias, justificaciones, regularidad y convivencia escolar, al tiempo que reguló el régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los alumnos que cursaban la educación secundaria obligatoria. Esto permitió a los directivos de las escuelas tener una herramienta normativa para tomar decisiones institucionales y mantener a los estudiantes dentro de las escuelas. Además se lanzaron y afianzaron los Programas de Formación Docente mediante la convocatoria a una cantidad de docentes por escuela y a los equipos directivos para concretar la capacitación en diversas temáticas, tales como: educación sexual integral, educación vial, laboratorios pedagógicos, entre otras.

Luego, con la implementación de las tutorías académicas en el marco de los PMI, se creó un sistema de acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y se instauraron las figuras de los «referentes institucionales» y los «referentes territoriales de los PMI»; así como para el seguimiento de las tutorías se creó la figura de los «coordinadores académicos». Estos actores, que configuraron un «nuevo» nivel intermedio entre el MEP y las escuelas eran docentes que se postularon para ocupar estos espacios y que tenían la tarea de relevar información sobre el desarrollo de las acciones y comunicarlas al MEP. Además, se reunían⁶³ entre sí para el intercambio de experiencias. Los funcionarios del MEP aseguran que fue sobre la base de los datos recogidos por los tutores y del diagnóstico que estos realizaron de los aprendizajes que se elaboró la primera propuesta curricular.

63 «En el marco del Plan de Mejora Institucional y con el objetivo de fortalecer el trabajo en equipo y la complementariedad de roles, se están llevando a cabo en toda la provincia Jornadas de trabajo con referentes territoriales de Plan de Mejora Institucional (64 en toda la provincia) y 1510 tutores académicos. Los encuentros que tuvieron lugar en escuelas de las 9 delegaciones regionales estuvieron designados en relación con perfiles disciplinares: Matemática, Lengua, Lengua Extranjera, Biología, Físico-Química, Historia, Geografía y acompañan situadamente en la escuela a los estudiantes a través de los espacios de tutorías académicas, construidas como estrategias para orientar no sólo el aprendizaje de lo específico disciplinar sino para acompañar también en la construcción de sentido del ser estudiante». Ver la noticia en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=159275 consultado el 2 de octubre de 2015.

En este período se convocó, sin criterios claros ni de modos formales, a algunos docentes para comenzar con la escritura de un documento curricular. Podríamos afirmar que este período de transición culminó con la presentación del documento llamado «Pre-diseño».

El proceso de construcción curricular

Tal como desarrollamos en extenso anteriormente, el proceso de estructuración formal del curriculum para el CB de la ESO en Santa Fe empezó en 2009 y culminó en 2014 con la aprobación definitiva a nivel provincial del documento curricular denominado «Orientaciones curriculares». Este proceso de construcción curricular tuvo, como por lo general ocurre, diferentes instancias de cambio: administrativas, políticas y prácticas (Rosenmund, 2008) y se pueden identificar algunos objetos de transformación (Díaz Villa, 2007) que conforman el núcleo duro de la propuesta, algunos criterios de legitimidad que se esbozan en su defensa desde los grupos y sectores que pretenden sostener el cambio y algunos posicionamientos antagónicos o de resistencia de otros grupos y sectores.

A nivel administrativo, los principales cambios tuvieron que ver con la reorganización interna del MEP. La creación de la Dirección de Desarrollo Curricular y de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica puede considerarse una estrategia que le permitió a la Ministra de Educación la organización y control de todos los aspectos políticos, administrativos y financieros de la reforma. De esta manera fueron muy pocas personas, incluyendo también a la directora provincial de Educación Secundaria, quienes decidieron los principales aspectos del cambio curricular. En este sentido, es notable que el MEP no haya tenido una política clara para estimular la participación en lo específicamente curricular del sector intermedio más antiguo: los supervisores.

Los cambios estructurales más sobresalientes que le permitieron a la provincia ir adecuándose a los lineamientos de la LEN y a los documentos del CFE fueron:

- La elección de la estructura (siete años para primaria y cinco años para ESO).
- La definición de tres modalidades (Orientada, Técnico-profesional y Artística).
- La estructura de dos años de CB y tres años de CO.
- La adecuación a las 10 orientaciones, aunque con preponderancia de tres de ellas (Economía y Administración, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).
- La creación de «nuevas» escuelas y la reorganización de escuelas rurales en núcleos.

- La reubicación del personal docente, la creación de la Función Institucional Docente, la conversión de cargos en horas cátedra, la definición de competencias y la apertura de inscripciones para interinatos y suplencias para los nuevos espacios curriculares, la creación de horas cátedras, la apertura de concursos de titularización docente y de directivos y vicedirectivos, traslados y permutas.
- La creación de un nuevo régimen académico de evaluación, acreditación y convivencia para las escuelas secundarias.
- La definición de los PMI como tutorías académicas y la creación de nuevos actores institucionales.

Las determinaciones de nivel político que pudimos observar tuvieron que ver con: la adecuación a los lineamientos del CFE y a las sugerencias del Equipo de Áreas Curriculares del MEN; el financiamiento de parte de la reforma con fondos de planes y programas nacionales; la decisión de iniciar la reforma como «cambio cultural» desde la formación docente, poniendo en marcha programas de formación de amplio alcance. De la misma manera, se procuró la incorporación del gremio en una alianza estratégica para asegurar la cooperación de los docentes durante el proceso. A partir de la institucionalización de reuniones paritarias se negoció una política de titularizaciones por concurso. Por otra parte, la creación de nuevos actores institucionales como estrato intermedio no solo fue una definición estructural sino también política, que permitió —de algún modo— ubicar a los supervisores en una función meramente administrativa y contar con un aliado en las instituciones.

Se decidió pensar la reforma a partir de dividir el proceso en dos momentos: primero el CB y luego el CO, con características muy diferenciadas en cuanto a las estrategias implementadas. Es probable que el proceso de construcción del CB habilitara cierto aprendizaje que luego se aprovechó para la construcción del CO. El proceso de definición del CB se produjo, en un primer momento, a partir de la elección de los miembros de la comisión de escritura (sin procesos ni criterios formales y explícitos de selección), la opción de resguardar sus nombres y de presentar documentos de «creación colectiva». En un segundo momento, la apertura a la participación de docentes de nivel secundario, grupos académicos y docentes de nivel superior luego del fuerte rechazo a la primera propuesta.

Asimismo, los funcionarios del MEP sostuvieron ciertos argumentos frente a las demandas y críticas de los docentes, acusándolos de «ignorar los marcos federales» y «resistir a la innovación» lo que fue configurando un discurso que se extendió incluso al interior del gremio.

Los actores clave y sus relaciones

En los años 2008 y 2009, la participación de los representantes de Santa Fe en la elaboración de los lineamientos para la escuela secundaria en el CFE no fue intensa, y esta afirmación se puede sostener en que, en algunos de ellos, la provincia de Santa Fe figura como ausente.⁶⁴ Los argumentos de los funcionarios entrevistados son que la provincia no tenía un interés específico por participar y una vez que definieron la política provincial para el nivel (principalmente luego del Decreto 181 y la escritura del diseño del CB) su participación fue creciendo.

Por otra parte, las relaciones con el MEN fueron permanentes pero distantes. Desde el MEP afirman haber enviado los borradores de los documentos curriculares y haber recibido devoluciones que supieron tener en cuenta en las siguientes escrituras. Sostienen que hubo un alto grado de autonomía y respeto por las definiciones concertadas. Cabe destacar que las líneas políticas de los gobiernos nacional y provincial corresponden en el período estudiado a posiciones políticas en pugna, esto explica en parte la necesidad de diferenciarse.

Las relaciones con los grupos académicos se viabilizaron a través de la creación de la Comisión ad-hoc en 2011, que tuvo como objetivo la realización de una lectura crítica del documento «Orientaciones... Versión febrero 2011» y la elaboración de sugerencias. Se convocó a las dos universidades nacionales con sede en la provincia, UNR y UNL. Con la UNL se firmó un convenio de trabajo amplio, que incluyó entre otras cosas un informe crítico sobre el documento analizado y la participación de docentes de la Universidad en comisiones de trabajo disciplinares junto con docentes de ISP de la provincia de Santa Fe.

La UNR, en cambio, definió no participar de esta convocatoria por considerar que las condiciones para una participación plena y seria no estaban dadas. Y fue en sus aulas que se gestó un movimiento de rechazo a la reforma que incluyó también a docentes de escuelas secundarias e ISP. Los enfrentamientos más fuertes fueron con docentes provenientes de Historia, y en menor medida Geografía, Economía, Filosofía y los idiomas. La cuestión en pugna fue la carga horaria de estas disciplinas en la nueva grilla del CB, la cantidad y calidad de los contenidos y las perspectivas epistemológicas.

El gremio docente Amsafe, especialmente la Comisión Provincial, tuvo un rol negociador y poco confrontador. Una vez que se logró la Ley de Paritarias, en 2008, canalizaron por esa vía todas las negociaciones que les permitieron luchar por la estabilidad laboral de los docentes y las condiciones de

64 De las tres resoluciones que consideramos centrales para la conformación de lineamientos curriculares para el nivel, Santa Fe estuvo ausente en la definición de una: la Resolución CFE 93/09.

trabajo. Tanto las funcionarias del MEP como los delegados provinciales del gremio coinciden en que hubo un diálogo permanente entre ellos y que los logros alcanzados se debieron principalmente a ello.

Los docentes que se llamaron a sí mismos «autoconvocados» surgieron como agrupamiento en oposición a la propuesta de reforma y en confrontación con el gremio docente que no representaba sus intereses. Consideraron que el discurso gremial estaba cooptado por el discurso oficial y que el gremio no canalizaba sus preocupaciones y necesidades hacia una resolución. Tuvieron una participación intensa en los medios de comunicación, las redes sociales, algunas instituciones educativas y en las calles de las ciudades de Santa Fe y Rosario. Finalmente, no pudieron consolidarse como oposición y algunos de sus representantes decidieron sumarse a las filas del gremio para continuar desde allí sus luchas.

Los supervisores, tradicional e históricamente, fueron el canal a través del cual los gobiernos llevaron hacia las escuelas sus políticas educativas y aseguraron la coherencia entre los intereses y principios políticos y las prácticas en las escuelas. Pese a que en términos generales hay un cambio de paradigma sobre la función supervisora y que las normativas vigentes en la provincia definen entre las tareas del supervisor su intervención en procesos de desarrollo curricular, en este caso, los supervisores no tuvieron una función específica. Se derogó la única normativa que especificaba sus funciones y no se generó ninguna otra, se apeló a su tradición de trabajo y, como ya se señaló anteriormente, se limitó su participación a los aspectos administrativos vinculados con la reubicación de docentes y el sostenimiento de algunas de las líneas políticas —solo las más estructurales— desde la Dirección de Nivel.

En general, cada una de las decisiones que se fueron consolidando provocó tomas de posición de los diferentes involucrados en la construcción del CB. La creación de escuelas, el sostenimiento de paritarias, los concursos, traslados y titularizaciones de cargos docentes, la escritura de los documentos curriculares, fueron fortaleciendo, y al mismo tiempo tensionando, las relaciones entre los actores clave del nivel secundario santafesino. Específicamente, las decisiones de política curricular del CB de la ESO confluyeron paulatinamente hacia el respeto de las demandas corporativas del sector docente y las tradiciones disciplinares.

Los supervisores y su lugar en la reforma del CB

Los actores que podrían ser clave en los procesos de reforma curricular y que sin embargo terminaron ocupando un lugar secundario, vinculado a lo administrativo, son los supervisores. Siguiendo la literatura que estudia sus

funciones y acciones, podemos decir que son docentes «de carrera», en general han concursado para el cargo que ocupan, fueron varios años directores de escuela, es decir, conocen la lógica escolar desde múltiples lugares. También se los denomina «funcionarios del Estado» con la tarea de transmitir las políticas definidas a nivel ministerial, son asesores de los equipos directivos de las escuelas y atienden dificultades tanto desde lo administrativo como desde lo pedagógico.

En este estudio interesó particularmente el lugar que estos actores ocuparon durante el proceso de la reforma del CB de la ESO, pues no hay demasiados estudios al respecto y moviliza sostener la hipótesis que podrían acompañar, incidir, aportar su saber y experticia para promover cambios profundos en las instituciones escolares.

Se reconoce que no hay una mirada unívoca sobre su lugar en los procesos de reforma; tanto la que ellos tienen sobre sí mismos, como la de otros actores educativos sobre su tarea, difiere en varios aspectos. Por un lado, algunos de ellos señalan que el proceso de reforma del CB de la ESO fue de «vanguardia» y que se propició la participación de los supervisores en aspectos administrativos y pedagógicos. Por otro lado, otros supervisores entrevistados afirmaron que no participaron de las reuniones donde se trabajaron los contenidos y el diseño curricular sino que su trabajo fue eminentemente administrativo. En general, no se asumieron como actores protagonistas del cambio curricular aunque el margen para las decisiones y las acciones autónomas y situadas estuvo abierto. A lo largo del proceso de reforma ocuparon una posición de intermediarios, entre definiciones y acciones, vinculados principalmente a la transmisión de la normativa, a veces más cercanos a lo que sucedía en las escuelas y otras a los lineamientos del MEP.

Algunos de los funcionarios del MEP entrevistados los consideraron actores centrales pues sin ellos varias de las metas esperadas no se hubieran producido. Otros sostuvieron que desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria se les comunicaban decisiones que debían transmitir a los directivos y simplemente colaborar con las dificultades que se produjeran.

Para los delegados de Amsafe provincial, los supervisores son miembros del gremio que estaban cumpliendo un rol particular en un momento determinado y que ese lugar resultaba fundamental para los procesos de cambio curricular. Explican que trabajaron conjuntamente, se consultaron e intercambiaron información. En cambio, para los delegados de Amsafe Rosario, los supervisores tuvieron tareas específicas, netamente administrativas que, sin embargo, no pudieron sostener.

El currículum prescripto

Al analizar los distintos documentos curriculares que se pusieron en juego en el proceso de construcción curricular del CB de la ESO en Santa Fe, encontramos: la LEN, los marcos federales elaborados por el CFE, los diferentes documentos curriculares que fueron presentados como «borradores» (Marco Federal, Pre-diseño, Proceso de Revisión Curricular, Orientaciones versión febrero 2011 y Educación Secundaria. Ciclo básico), finalmente, los documentos elaborados por la Comisión ad-hoc (llamados Informes finales y compilados por el MEP en una «Síntesis») y por la UNL.

En estos documentos se sugieren y/o definen cuestiones estructurales, administrativas y políticas que aparecen en forma de proyecto o prospectivas, dando cuenta de un modelo de escuela secundaria que se intentaría —si se toman las decisiones correspondientes— sostener en la práctica educativa cotidiana. En ese proyecto se pueden vislumbrar las concepciones y principios de base que todo currículum despliega. En este caso, en el marco de este trabajo nos interesó identificar dos cuestiones: los principales objetos de transformación, entendidos como construcciones discursivas, y las concepciones de currículum, sujeto y conocimiento que quedaron finalmente prescriptas en el documento aprobado.

Si consideramos la propuesta curricular anterior y la que quedó definida con el diseño aprobado por la Resolución Provincial 2630/14 podemos destacar algunos objetos de transformación del CB que fueron:

- El plan de estudios único-unificado.
- La división de las áreas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística) en disciplinas.
- Los espacios articulados.
- La implementación de las ruedas de convivencia.
- El proceso de construcción curricular como proceso «colaborativo».
- La mejora de las condiciones laborales y el diálogo con el gremio docente.

A continuación se detallan sintéticamente algunos procesos en los que se fueron configurando dichos objetos.

• El plan de estudios único-unificado

Una de las principales dificultades que presentaba el anterior plan de estudios de EGB 3 y Polimodal, a criterio de los entrevistados, era la multiplicidad de posibilidades y recorridos que se brindaban. La estructura que se presenta en el diseño del CB aprobado es unificada y común para las tres modalidades (ESO, Técnico-Profesional y Artística). Consta de nueve espacios curriculares

comunes, dos espacios articulados a elección de cada institución educativa y un espacio no promocional llamado ruedas de convivencia. Esta unificación del plan fue planteada como uno de los logros centrales de la reforma y se sostiene con argumentos tales como la posibilidad de movilidad de los estudiantes y la simplificación de las plantas docentes en las escuelas, entre otros. Incluso la exministra de Educación sugirió que luego de la implementación de este cambio cabría la posibilidad de la configuración de cargos docentes.

- La división de las áreas en disciplinas

El plan de estudios del EGB 3 presentaba tres áreas que en este nuevo diseño se transforman en seis espacios curriculares disciplinares. Ciencias Naturales se presenta ahora como Biología y Físico–Química; Ciencias Sociales como Historia y Geografía y Educación Artística como Educación Artística: Música y Educación Artística: Artes Visuales; con una reducción de las cargas horarias. Este también fue considerado un gran cambio y, según afirman las funcionarias del MEP, responde a un pedido de los docentes de «volver a las disciplinas». El diseño no expresa claramente los argumentos que sostienen esta decisión y tampoco se encuentra relación con los lineamientos nacionales que expresan la posibilidad de incorporar a la formación secundaria variados espacios curriculares y trayectos de enseñanza más allá de los disciplinares. Nuevos espacios curriculares como por ejemplo el «Colaboratorio» y los espacios articulados fueron duramente resistidos por los docentes que vieron cercenadas sus posibilidades de trabajo y al tiempo que suscitaron argumentos sobre la calidad y cantidad de los contenidos a enseñar.

- Los espacios articulados

Los espacios articulados se presentan como la novedad más fuerte de esta propuesta. Son cuatro espacios: Seminario de Ciencias Sociales, Laboratorio de Ciencias Naturales, Taller de Economía y Administración y Lengua Extranjera Adicional. Las instituciones educativas debían optar por dos de ellos que se incluirían en el trayecto de espacios curriculares obligatorios y promocionales para los estudiantes. Estos espacios tienen la particularidad de tener un sentido pluri o interdisciplinar, además promueven la posibilidad de otras formas de enseñanza y otros tratamientos de los contenidos. En el diseño aparecen sobre cada uno de ellos fundamentos, contenidos y consideraciones metodológicas; pero no una fundamentación más general que explique su sentido y sus particularidades en la formación general que brinda el CB.

- Las ruedas de convivencia

Otra de las novedades que presenta el diseño aprobado es la presencia de las Ruedas de Convivencia como espacio obligatorio pero no promocional en los dos años del CB. Se señalan brevemente: propósitos, formatos, consideraciones metodológicas y algunos roles de tutores, docentes y alumnos. La base del funcionamiento de este espacio está dado por la formación de los tutores, que aparecen como «nuevos» actores institucionales. Su principal sentido pasa por la construcción de un espacio donde el estudiante tenga la posibilidad de tratar las problemáticas de convivencia escolar en un ámbito de respeto, fortaleciendo las tramas de relaciones y revalorizando las normas. Para los docentes entrevistados no fue un espacio «tan» novedoso ya que lo asocian con la figura de Tutor que existía desde la LFE. Los aspectos que despertaron resistencias sobre este espacio fueron: la cuestión de las deficientes condiciones laborales y la superposición de tareas con preceptores y directores de curso.

- El proceso de construcción curricular como proceso «colaborativo»

Desde los primeros borradores del diseño y en gran parte de las declaraciones públicas de los funcionarios del MEP se destaca que el proceso de construcción curricular fue «colaborativo» y contó con una amplia participación de docentes y directivos. En este sentido se busca marcar una diferencia con el proceso anterior que fue por esta razón muy resistido. El primer diseño elaborado (el prediseño) se intenta implementar en el año 2011 sin realizar consultas a los docentes sosteniendo que el proceso era colaborativo por haber incluido las voces de los Tutores Académicos de los PMI. Cuando llega el documento a las escuelas a finales del año 2010 la oposición de los docentes en general obliga al MEP a desplegar algunas estrategias. Durante 2011 y 2012 se conforman equipos de escritura integrados por docentes, se consulta a Universidades e ISP, también a docentes en jornadas institucionales y a través de foros virtuales. Sin embargo, las formas en que se desplegaron estas instancias de participación despertaron muchas críticas: se sostuvo que se creó un falso espacio de participación, que la consulta fue simultánea a la implementación del diseño, que no hubo criterios serios, que no se explicitaron los destinos de los aportes de los docentes, que las consultas fueron breves y en momentos del ciclo lectivo inapropiados. Tampoco se consideraron las voces de los docentes autoconvocados, a quienes se acusó de «corporativismo» y de opinar sin fundamento.

- La mejora de las condiciones laborales y el diálogo con el gremio docente

Una de las estrategias que el MEP destaca como política de gobierno y como uno de sus grandes logros de gestión es la mejora de las condiciones

laborales docentes y la apertura permanente del diálogo con los gremios a través del establecimiento de la Ley de Paritarias. En el caso estudiado, muchas de las acciones implementadas tuvieron que ver con dar respuesta a solicitudes gremiales históricas: titularizaciones, formación docente en servicio, creación de horas cátedra, entre otros. Amsafe provincial destaca al MEP como un interlocutor «válido» durante las negociaciones por la reforma curricular y afirma haber alcanzado resultados positivos al respecto. Amsafe Rosario, por el contrario, considera que el MEP supo conquistar políticamente al gremio, que no mostró el nivel de confrontación necesaria frente a problemáticas que siguen sin resolver como las condiciones laborales de los referentes y coordinadores, las reivindicaciones de docentes de ex Proyecto 13, la relación con la educación privada, entre otros.

Sujeto, conocimiento y curriculum

En cuanto a las concepciones de sujeto, conocimiento y curriculum que quedan prescriptas es necesario destacar que a lo largo del proceso de escritura y consulta, los diferentes documentos preliminares fueron presentando una variedad de posicionamientos, desde la ausencia de concepciones explícitas sobre estos tópicos hasta la expresión concreta y deliberada de una postura, pasando por cambios notables de una perspectiva a otra antagónica (o, al menos, absolutamente diferente). Una de las exfuncionarias entrevistadas lo sostiene abiertamente: hubo que cambiar a pedido del MEN algunas orientaciones de las fundamentaciones del diseño por otras «más sociológicas y menos vinculadas a las neurociencias».

En los documentos curriculares jurisdiccionales no hay un desarrollo específico sobre la concepción de sujeto que fundamenta la propuesta o el tipo de sujeto que se piensa como objeto-objetivo de la formación que se propone. En el documento «Pre-diseño» hay una breve referencia a tres premisas fundamentales en las que se sostienen las políticas educativas: participación, diálogo y legalidad; y en su desarrollo se definen algunas concepciones: «un sujeto que se informa, actúa y transforma la realidad, que significa la acción con palabras y pone en diálogo con otros, el diálogo como sostén de la trama social y la legalidad como construcción social del bien común». También se refieren a los jóvenes como «inmersos en múltiples espacios y tiempos a la vez», que «traen en su historia disímiles realidades que generalmente han pasado sin mucha reflexión», que «son hijos de una democracia frágil» y tienen que «entender que son ciudadanos».

En la última versión del diseño, la fundamentación cambia notablemente y se sostiene en otros principios: «laicidad, democracia, obligatoriedad, participación, integralidad, interculturalidad y gratuidad como condiciones indispensables para garantizar igualdad en los logros de sus estudiantes». Aparece un nuevo párrafo que define a los estudiantes. Si bien se identifican con los postulados de las normativas nacionales, que aparecen expresamente citados, el énfasis está puesto en señalar que el estudiante es un sujeto nuevo, diferente del adulto, carente (de reflexión, de ciudadanía). Al mismo tiempo que se concibe que en la escuela hay un «ideal de estudiante que no guarda relación con la realidad actual».

Respecto de las concepciones de conocimiento, podemos observar en el «Pre-diseño» una intención de dividir las áreas en disciplinas. Los argumentos que despliegan son, en algunos casos, vinculados a la continuidad de los trayectos educativos, a aspectos cognitivos y de aprendizaje y a las características de los alumnos, solo en otros casos de tipo epistemológicos y/o disciplinares. En los fundamentos del documento se explicita que el currículum está centrado en las disciplinas pero que, a la vez, contempla contenidos de valor experiencial para la vida contemporánea y la inserción comunitaria. Dice también que se significa el conocimiento como «un movimiento de transformación recíproca entre sujetos y objetos del mundo en un escenario cultural preciso, y a la vez cambiantes, con alternativas, con historicidad que marca acercamientos progresivos, reclama un lugar para la experiencia singular de cada uno, para su palabra y su saber».

Otra propuesta que aparece en este documento y que queda finalmente plasmada en la versión aprobada es la de: espacios curriculares articulados. Aquí, se definen y caracterizan estos espacios y se sugiere un tipo de organización por ejes temáticos o situaciones problemáticas, uno para cada uno de los trimestres del ciclo lectivo. No se fundamenta desde criterios epistemológicos su valor, singularidad u originalidad. Se puede interpretar que es más una propuesta metodológica alternativa y no una nueva forma de concebir el conocimiento.

En la versión final del diseño curricular, dos de los principios postulados pueden vincularse con concepciones de conocimiento: integralidad e interculturalidad. Se señala que la educación es una herramienta para «asegurar la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales; concepción que posibilita comprender que no hay verdades absolutas, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad».

No vemos vínculos claros con las concepciones de conocimiento que se plantean en la LEN y los lineamientos del CFE donde priman las ideas de

conocimiento como «bien público» y «derecho social», la «formación integral del educando», la «valorización de múltiples concepciones de saber» y la «conciencia de la dimensión política de los contenidos».

Respecto de la noción de curriculum, el diseño aprobado afirma ser el resultado de un proceso de construcción colaborativa y destaca tres dimensiones: «como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes». Se lo comprende como un instrumento de política educativa, se destaca su carácter de documento orientador y se afirma que presenta una propuesta basada en postulados éticos, definiciones de cultura, educación, escuela y aprendizaje, además de ciertas premisas básicas que se explicitan. Así también se nombran los principios que se sustentan. Se destaca la construcción participativa y su sentido de ser «herramienta de cambio» y «no solo como selección, organización y distribución de contenidos». Pretenden modificar las prácticas pedagógicas, la cultura de las escuelas y los roles del profesorado y por ello indican que el curriculum no es de carácter normativo sino estratégico.

Estas definiciones que se presentan en el diseño aprobado de forma clara y coherente, no se ven de la misma forma en los documentos preliminares, mostrando un trabajo de revisión y mejora de la redacción del apartado de fundamentos. Si bien son nociones que se corresponden con concepciones teóricas reconocidas y vigentes en el campo del curriculum, las voces de los actores entrevistados muestran que en la práctica no se desplegaron acciones coherentes con estos postulados, como por ejemplo: generar procesos de participación acotados, desoír algunas voces críticas, presentar documentos preliminares con fundamentaciones escuetas e incoherentes con la propuesta de contenidos, entre otros. Tampoco se explicita que el cambio de las prácticas pedagógicas que se pretendía se buscó lograr a través de otras estrategias, que los funcionarios consideraron parte del plan de reforma curricular, tales como: la formación docente y la incorporación de nuevos actores institucionales.

Rasgos y contornos de la reforma del CB

Retomando a De Alba (2007), los cambios curriculares se producen a partir de ciertos rasgos o elementos flotantes que se presentan como un referente o una diferencia que no se articula discursivamente con lo institucionalizado. Ella señala que esos rasgos pueden desprenderse de otras estructuras significativas (la que está en crisis o una estructura anterior que se reactiva) o ser un elemento emergente o inédito. Son rasgos disruptivos aquellos que

contribuyen a la dislocación de un orden y que muestran los indicios de los nuevos contornos sociales. Son importantes en su estudio la celeridad/permanencia de estos acontecimientos y la posicionalidad de quienes están involucrados y/o impactados por el mismo.

Más allá de los movimientos que se produjeron entre los años 2008 a 2014, los cimientos que configuran las características estructurales y pedagógicas de la escuela secundaria resultaron inamovibles, por lo tanto, podemos afirmar que no consiguieron establecerse nuevos contornos⁶⁵ en lo que respecta a las definiciones estructurales formales.

En las reformas curriculares puede haber una tendencia a centrarse en la herencia cultural y a ratificar la estructuralidad existente, esta dinámica se produjo en la reforma analizada, en particular durante las negociaciones entre el MEP y los gremios docentes, las diferentes interpretaciones y los posicionamientos de cada sector sobre el cuidado de las condiciones laborales docentes sostuvo la estabilidad de elementos que tendieron a la conservación del pasado, eludiendo nuevas propuestas sostenidas por las disposiciones nacionales, por ejemplo: recorridos curriculares atendiendo a una diversidad de tiempos y espacios (trayectorias educativas diversas), contenidos curriculares comunes (asignaturas integradoras de saberes), la incorporación de TIC.

Si bien la estrategia política de lograr consensos resultó medianamente exitosa a través del mantenimiento de las paritarias, la concreción de procesos de titularizaciones y el sostenimiento de fuertes garantías a la estabilidad laboral docente, en cuanto a los procesos curriculares y las prácticas pedagógicas los cambios mantienen las características tradicionales de la educación secundaria: concepción del tiempo fragmentado y del trabajo docente individual y especializado (organización de los espacios curriculares en asignaturas por hora cátedra de 40 minutos); primacía de las humanidades y las ciencias (mantenimiento de las mayores cargas horarias en matemática, lengua y ciencias; 39 % de las escuelas provinciales con modalidad Economía y administración); perspectiva monocrónica de aprendizaje (trayectorias escolares graduadas, simultáneas, presenciales, uniformes); perspectiva de conocimiento lineal y acumulativa.

65 Los contornos se conforman por un conjunto de elementos emergentes como esfuerzos por recuperar la estructuralidad de la sociedad. Se constituyen como espacios de mayor articulación discursiva, que de manera incipiente van constituyendo nuevas figuras de mundo y se van traduciendo en prácticas sociales y formas de vida. «Los contornos sociales son los esfuerzos, intentos, programas, acciones, que realizan los distintos grupos y sectores sociales con el propósito de recuperar una identidad de otro momento histórico, o bien de construir una nueva identidad social y política que sea capaz de articular su lucha con las luchas de otros grupos y sectores sociales; esto es, los contornos sociales son propuestas de nuevos proyectos políticos y sociales» (De Alba, 2007:160).

Ya lo señalaba Tedesco:

La transformación curricular implica (...) superar las lógicas tradicionales que inspiran la modificación curricular: la lógica de los intereses corporativos de los actores internos al sistema educativo o la lógica de las propias disciplinas científicas. (1992:19)

Para finalizar, y como se intentó mostrar a lo largo de este trabajo, se considera importante resaltar que durante todo el proceso de reforma del CB se sucedieron una serie de tensiones que movilizaron e incluso giraron las discusiones y acciones promoviendo luchas entre actores y generando posicionamientos. Las principales tensiones que pudimos reconocer son: a) las características del nuevo espacio curricular: «Colaboratorio» y los espacios articulados; b) el anonimato de los autores de los documentos ministeriales; c) las discrepancias intragremiales: entre Amsafe Rosario y Amsafe Provincial; d) los desacuerdos intraministeriales; y e) los posicionamientos que van adquiriendo los nuevos actores educativos en el nivel intermedio.

A continuación se abordan algunos elementos que caracterizan cada tensión:

a) *Las características del nuevo espacio curricular: «Colaboratorio» y los espacios articulados*

La presentación del primer borrador del diseño curricular en diciembre del año 2010 trajo aparejado una serie de discusiones y disconformidades que hicieron postergar la implementación del CB. El MEP luego del relevamiento del estado de situación de la educación secundaria en la provincia, de negociar en paritarias docentes y desplegar programas de formación, reunió a un grupo de docentes (de los cuales no publicó ni el proceso de selección ni sus nombres) para elaborar el diseño.

Llegó a las escuelas una propuesta renovada de espacios curriculares entre las que se destacó el denominado: Colaboratorio, con 6 horas cátedra tanto para el primer como para el 2º año del CB. Era un espacio que trataba de recuperar las experiencias desarrolladas en el marco del Programa de Formación «Laboratorios Pedagógicos». En la letra del documento curricular se expresaban brevemente sus características: se intentaba articular lo disciplinar, las experiencias de los jóvenes con las tecnologías y la metodología de proyectos.

Sin embargo, no se contemplaron las dificultades vinculadas a las incumbrancias de títulos y las reubicaciones necesarias de los docentes que habían participado del Programa de Formación. Todo esto, sumado a la tensión entre el MEP, los representantes gremiales de Amsafe provincial y los docentes autoconvocados, y a la escasa participación docente en los procesos de defi-

nición de la grilla de espacios curriculares derivó en la suspensión de la implementación del CB para el año 2012.

Sobre los espacios articulados, la discusión del diseño fue en términos de consenso aunque se produjeron muchas dificultades en la implementación.⁶⁶

b) *El anonimato de los autores de los documentos ministeriales*

Como ya se señaló anteriormente, una de las características que adopta la escritura de los documentos curriculares del CB en Santa Fe es el anonimato. En la presentación del «Pre-diseño» este fue un aspecto que trajo muchas críticas por parte de los docentes, no se explicitaron los autores, ni el proceso de selección de los mismos y, en algunos casos, no se publicó la bibliografía de referencia para los espacios curriculares. Fue una decisión institucional darle carácter colectivo a la escritura de documentos, que se argumentó afirmando que se consideró la participación de muchos actores en el proceso, y que durante la implementación de los cambios curriculares de la LFE esa cuestión particular no garantizó una mejora en los procesos educativos. Sin embargo, esta decisión ministerial, más la sospecha de que los autores fueron elegidos entre «amigos y conocidos», implicó una falta de confianza en las definiciones teóricas, metodológicas y de la estructura curricular del diseño que no se salvó luego de los procesos de participación que se implementaron posteriormente.

c) *Las discrepancias intragremiales: entre Amsafe Rosario y Amsafe Provincial*

Un aspecto que fue configurando algunos rasgos que tuvo esta reforma fueron las diferencias entre dos sectores bien diferenciados al interior del gremio Amsafe. Se puede observar a los largo de las entrevistas realizadas a los representantes provinciales y de la delegación Rosario cómo ante cada temática que se iba planteando las posiciones de cada sector se mostraban contrapuestas. Con relación a los niveles administrativos, políticos y prácticos se fueron acrecentando las diferencias a medida que el proceso de diseño e implementación del CB avanzaba. Los representantes provinciales fueron los mismos durante los años transcurridos y los delegados de Rosario son docentes que conformaron la agrupación de «autoconvocados» y luego se sumaron a las filas del gremio para continuar la defensa de sus posiciones.

Ante las titularizaciones, los delegados rosarinos mostraron su disconformidad: por un lado, al producirse en el marco del diseño curricular del EGB 3 y no aguardar la puesta en marcha del nuevo diseño y por otro, por la pérdida de cargos docentes (ex Proyecto 13) que al ingresar al sistema de las ti-

66 Un estudio sobre la implementación del espacio articulado Seminario en Ciencias Sociales se realiza en el Capítulo III de este libro.

tularizaciones se convirtieron en horas cátedras. Por su parte, los delegados provinciales sostuvieron una posición optimista sobre el logro que representaron las titularizaciones al tiempo que reconocieron las dificultades que se fueron sucediendo en el proceso paralelo de implementación del nuevo diseño y titularizaciones en asignaturas de un plan anterior.

Los delegados de Amsafe Rosario hicieron mucho hincapié en que no se produjeron discusiones epistemológicas y pedagógicas por parte del gremio en la construcción del diseño y los delegados provinciales resaltaron la participación en aspectos vinculados con las condiciones laborales y el respeto a los derechos adquiridos como trabajadores. Esto se relaciona con la estrategia desplegada por el MEP sobre la participación de los docentes, cuestión que fue diferenciada por ambos sectores. Para los representantes de Amsafe provincial la participación fue amplia a través de un diálogo fluido y para el sector rosarino hubo canales ficticios de opinión de los docentes y pocos espacios institucionales para el intercambio de ideas.

d) *Los desacuerdos intraministeriales*

Si bien los funcionarios involucrados en las definiciones del CB fueron pocos, al interior de las oficinas del MEP las relaciones que se jugaron fueron, en algunos momentos, difíciles de sostener. En especial, el año 2012 fue un momento en que se sucedieron muchos cambios. Al mismo tiempo que se producía la implementación se estaba discutiendo la letra definitiva del diseño, llegaban a sus horas los docentes titulares, se producían reubicaciones y quedaban docentes en disponibilidad. Se puede suponer que un grupo reducido de funcionarios agiliza las definiciones y minimiza la posibilidad de conflictos, sin embargo, al mismo tiempo no da lugar al aprendizaje de las nuevas generaciones sobre la toma de decisiones en materia de política educativa. Los cambios en el organigrama y los cargos que se cubren en determinado momento dan indicios del acrecentamiento de las dificultades y las posibilidades de diálogo entre funcionarios. Identificar como una tensión los desacuerdos intraministeriales y, específicamente, la organización y funcionamiento de las oficinas no es un tema sobre el cual se propusiera indagar en esta investigación, sin embargo, más estudios sobre el asunto quizás ayudarían a conocer y mejorar las capacidades institucionales de los organismos públicos de educación.

e) *Los posicionamientos que van adquiriendo los nuevos actores educativos en el nivel intermedio*

Nuevos actores aparecen en la escena educativa, de la mano de planes y programas de mejora institucional. Se ha identificado que varios actores cobraron relevancia en los procesos curriculares del CB, entre ellos: los tutores académi-

cos, los referentes institucionales, los referentes territoriales y los coordinadores pedagógicos. Todos ellos fueron nexos entre distintas políticas impulsadas por el MEP y las escuelas. Tuvieron funciones diversas, desde relevar estados de situación de los aprendizajes de los estudiantes hasta colaborar en la elaboración de los PMI. Varios de ellos, por ejemplo los referentes y los coordinadores, pueden ubicarse en lo que se denomina el nivel intermedio en educación. Tradicionalmente, los que ocupan este lugar son los supervisores. Como vimos en un apartado anterior, este grupo de docentes posee visiones encontradas sobre sus roles y tareas tanto en relación con el MEP como en relación con las instituciones educativas. En el caso estudiado, se considera un sub aprovechamiento de estos actores en los procesos de definición curricular.

Si bien, son pocos los estudios que analizan las características, funciones y actividades que los supervisores desarrollan, es necesario normatizar, valorar y establecer su figura como relevante para los desafíos pedagógicos, didácticos y curriculares que forman parte de las reformas educativas.

Las «deudas» de la reforma curricular

Luego del trabajo realizado, interesa destacar algunas deudas que consideramos necesario saldar para encarar otros procesos de reforma curricular, puesto que son cuestiones centrales que podrían mejorar las relaciones entre los actores y particularmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas secundarias.

Se considera un aspecto central que los gremios docentes reflexionen sobre la posibilidad de participar en las discusiones pedagógicas, epistemológicas y disciplinares de las reformas curriculares y no solamente en la defensa de las condiciones laborales y los derechos adquiridos. En el caso de los docentes se considera que son, además de trabajadores, intelectuales del campo de la educación. Por los procesos de formación inicial y en servicio, por la historia del sistema educativo argentino y por la importancia que las discusiones pedagógicas, epistemológicas y disciplinares tienen para la formación de las generaciones de niños, niñas y jóvenes es necesario que dentro de la agenda política de las agrupaciones gremiales esté la formación en el campo del currículum y la participación de los delegados en las definiciones curriculares.

Otro aspecto fundamental para mejorar los procesos de reforma curricular en la educación secundaria es la generación de normativa sobre supervisión así como la participación de este sector en las definiciones curriculares. Si bien, se han comenzado a producir procesos de formación y titularizaciones para supervisores de otros niveles educativos, se percibe que tanto para la educación secun-

daria como a nivel normativo hay un vacío que sería importante cubrir. Fortalecer los equipos de supervisión, y también los equipos directivos de las escuelas para la participación activa en las innovaciones pedagógicas escolares es central.

La permanencia e importancia del establecimiento de las horas cátedra de 40 minutos como modo de organización de la jornada escolar y el trabajo docente es una de las características inalterables del nivel. Varios autores advierten sobre este asunto y sostienen que es necesario revisar y cambiar. Por supuesto no es algo sencillo ni que se pueda modificar en poco tiempo, sin embargo, podría abordarse entre equipos de investigación de diferentes provincias, cada uno estudiando las características particulares y ensayando propuestas que vayan incorporando poco a poco nuevas formas de organización.⁶⁷

Los procesos de evaluación educativa a nivel macro han tenido, en los últimos años, muchos avances.⁶⁸ Es necesario incorporar a los procesos de reforma curricular el momento de la evaluación, tanto del diseño como de la implementación de la política.

Luego de realizar procesos evaluativos quizás sea posible pensar en configurar posiciones y funciones de los diferentes actores clave en los procesos de reforma, haciendo lo más explícito posible la participación de cada uno en las decisiones curriculares. Esto podría ir creando capacidades en los organismos gubernamentales, gremiales, académicos para establecer mecanismos continuos de seguimiento y cambio curricular. Y, de esta manera, generar procesos de aprendizaje que permitan comprender las necesidades y tomar decisiones lo más justas posibles.

67 Sobre las alternativas de organización en el nivel secundario a partir de la sanción de la LEN, ver: Morzán, A. (2015), *Crujidos en los cimientos curriculares del nivel secundario. Aportes a la construcción de otra escuela posible para hacer realidad el derecho a la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

68 Algunos estudios sobre evaluaciones de sistemas educativos: Gysling, J. (2001), *Reforma Curricular: El caso de Chile, Informe para el proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Ministerio de Educación. República de Chile (2000), *Evaluación de Desempeño Establecimientos Educativos Subvencionados. SNED 2000–2001*. Ministerio de Educación, Santiago. Mizala, A. y Romaguera, P. (2004), *Desafíos metodológicos de los sistemas de evaluación e incentivos en educación. El caso del SNED en Chile*. Universidad de Chile. Lanza, H. (1996), *La evaluación de los Sistemas Educativos en Iberoamérica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad. Madrid, España. <http://www.oei.es/calidad2/hilda.htm>

Listado de siglas utilizadas

Amsafe: Asociación del Magisterio de Santa Fe
CB: Ciclo Básico de la Educación Secundaria
CFE: Consejo Federal de Educación
CO: Ciclo Orientado de la Educación Secundaria
EGB: Educación General Básica
ESI: Educación Sexual Integral
ESO: Educación Secundaria Orientada
FHUC: Facultad de Humanidades y Ciencias
ISP: Institutos Superiores de Profesorado
INDI: Instituto de Desarrollo e Investigación sobre Formación Docente
LEN: Ley de Educación Nacional
LFE: Ley Federal de Educación
MEN: Ministerio de Educación de la Nación
MEP: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
PMI: Plan de Mejora Institucional
UNL: Universidad Nacional del Litoral
UNR: Universidad Nacional de Rosario

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. y Tiramonti, G.** (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A.** (2007). Curriculum complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en su contexto. En Angulo, R. y Orozco, B. *Alternativas Metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza Valdés.
- Baraldi, V. y Monserrat, M. (2014).** «Políticas curriculares para la educación secundaria argentina y santafesina. Notas preliminares de un proyecto de investigación» en *Políticas Educativas*, Porto Alegre, Vol 7, n,2, Pág 140-155
- Rosenmund, M.** (2008). El discurso actual acerca del cambio curricular: un análisis comparativo de los informes nacionales sobre educación. En Benavot, A. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios curriculares en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Tedesco, J.C.** (1992). *Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Terigi, F.** (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y supervisión escolar*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Normativas

- Consejo Federal de Educación** (2007). Resolución CFE 18/07 *Acuerdos Generales sobre la Educación Obligatoria*.
- (2009). Resolución CFE 79/09 *Plan Nacional de Educación Obligatoria*.
- (2009). Resolución CFE 84/09 *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*.
- (2011). Resolución CFE 136/11 *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el 1º, 2º y 3º año de la Educación Secundaria de las áreas: Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana*.
- (2011). Resolución CFE 137/11 *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Secundaria Orientada en las modalidades: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas*.
- DiNIEE – MEN** (2009). *Anuario de Estadística Educativa*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- (2011). *Documento Proceso de revisión del currículum. Educación Secundaria* (documento inédito). Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Docentes Autoconvocados** (2010). *Paso a paso: recorrido de una reforma que deforma* (documento de trabajo inédito).
- Provincia de Santa Fe** (2008). Ley Provincial 12958/08 *Convenciones colectivas para el sector del personal docente de la provincia de Santa Fe*.

Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación (1981). Decreto Provincial N° 817/81 *Reglamento de escuelas de enseñanza media y técnica.*

——— (1986). Decreto Provincial N° 456/86 *Reglamento de la Supervisión escolar (Educación Primaria, Preescolar y Especial).* Delimitación de Regiones de la Supervisión escolar.

——— (2007). Decreto Provincial N° 2885/07 *Modificación de la Estructura Académica del Sistema Educativo Provincial.*

——— (2008). Decreto Provincial 2719/08 *Régimen Voluntario de Concentración de Horas Cátedra y de Asignación de Horas para desarrollar Funciones Institucionales Docentes.*

——— (2008). Decreto Provincial N° 3194/08 *Régimen de organización y funcionamiento de los Servicios Educativos de Nivel Secundario en contexto rural.*

——— (2008). Decreto Provincial N° 2658/08 *Creación de escuelas secundarias y modificación al detalle analítico de la planta de Personal Permanente.*

——— (2008). Decreto Provincial N° 2665/08 *Régimen de evaluación de Educación Secundaria.*

——— (2008). Decreto Provincial N° 332/08 *Negociación como herramienta de diálogo y concertación sobre las relaciones laborales de los trabajadores docentes.*

——— (2009). Decreto Provincial N° 181/09 *Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria.*

——— (2009). Decreto Provincial N° 004/09 *Promulga la Ley Provincial N° 12958.*

——— (2009). Resolución MEP N°1955/09 *Concurso de titularización de cargos y horas cátedra en Educación Secundaria.*

——— (2009). Resolución MEP N°1987/09 *Concurso de titularización de cargos y horas cátedra en Educación Secundaria.*

——— (2009). Resolución MEP 1184/09 *Especialización Superior en Proyectos Estratégicos con Jóvenes.*

——— (2009). Resolución MEP 1290/09 *Programa de Formación de Profesores—Tutores como Facilitadores de la Convivencia.*

——— (2010). *Borrador Orientaciones curriculares para el ciclo básico de la educación secundaria* (Versión febrero).

——— (2010). Decreto Provincial N° 246/10 *Creación de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica.*

——— (2010). *Prediseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria* (primer documento de trabajo).

——— (2010). Resolución MEP 530/10 *Programa de formación de profesores de Música para la conformación de ensambles instrumentales–vocales.*

——— (2010). Resolución MEP 531/10 *Programa de formación en Educación Sexual Integral.*

——— (2010). Resolución MEP 529/10 *Programa de formación en Seguridad Vial.*

——— (2010). Resolución MEP N° 838/10 *Programa de formación en Laboratorios Pedagógicos.*

——— (2010). Resolución MEP N° 1473/10 *Concurso de Ascenso por Antecedentes y Oposición para cubrir cargos directivos vacantes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en las Escuelas Normales Superiores y Escuelas Superiores de Comercio.*

- (2011). Decreto Provincial N° 347/11 *Prórroga escalafones correspondientes al año 2010*.
- (2011). *Proceso de Revisión Curricular*. Ciclo básico de la educación secundaria (jornadas).
- (2011). Resolución MEP N° 64/11 *Estructura curricular correspondiente al Ciclo Básico de la Educación Secundaria de establecimientos de gestión oficial y privada*.
- (2011). Resolución MEP N°69/11 *Estructura Curricular correspondiente al Primer Ciclo de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*.
- (2012). Decreto Provincial N° 983/12 *Sistema de Identificación de Necesidades de Cobertura Educativa*.
- (2012). Decreto Provincial N°485/12 *Régimen de reubicación del personal docente titular e interino de las escuelas secundarias dependientes de las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, de Educación Técnica, Producción y Trabajo y de Educación Artística*.
- (2012). Decreto Provincial N° 937/12 *Suplencias en cargos de base y horas cátedra correspondientes a los establecimientos educativos oficiales de Nivel Secundario*.
- (2012). Decreto Provincial N° 3029/12 *Sistema único de reglamentación de la carrera docente*.
- (2012). *Educación Secundaria. Ciclo básico. Orientaciones curriculares*.
- (2012). Resolución MEP N° 416/12 *Modificación de la planta de personal (cargos y horas cátedra)*.
- (2012). Resolución MEP N° 1210/12 *Nueva denominación de establecimientos educativos de Educación Secundaria*.
- (2012). Resolución MEP N°281/12 *Competencias ciclo básico de Educación Secundaria*.
- (2012). Resolución MEP N°1982/12 *Convocatoria a titularización*.
- (2012). Resolución MEP N°1852/12 *Traslados y permutas del personal docente titular para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial*.
- (2012). Resolución MEP N°009/12 *Estructuras curriculares Ciclo Básico*.
- (2012). *Síntesis de los aportes realizados por la comisión Ad-hoc sobre el documento: Orientaciones curriculares para el ciclo básico de la educación secundaria (versión febrero)*.
- (2013). Decreto Provincial N° 110/13 *Adecuación de la estructura orgánica del Ministerio de Educación*.
- (2014). Resolución Provincial 2630/14 *Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada*.
- UNL** (2012). *Informe sobre el documento: Educación secundaria—Ciclo básico—Orientaciones curriculares*.

Relevamiento hemerográfico

Corresponsalía Esperanza (2013, 11 de diciembre). Esperanza demanda escue-

las secundarias. *El Litoral*. Recuperado de: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/12/11/educacion/EDUC-01.html>

Kay, E. (2008, 12 de noviembre). Diseñan estrategias para fortalecer el nivel secundario en Helvecia. *El Litoral*. Recuperado de: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2008/11/12/regionales/REGI-03.html>

Prensa Gobierno de Santa Fe (2014, 7 de febrero). Titularización docente: se ofrecieron cargos y horas en Santa Fe. LT10 Universidad. Recuperado de: <http://lt10digital.com.ar/noticia/idnot/200531/titularizaciondocentesefrecieroncargosyhorasensantafe.html>

Prensa de Amsafe La Capital (2015, 2 de septiembre). Sobre la inscripción a traslado en el nivel secundario. *Amsafe La Capital*. Recuperado de: http://www.amsafelacapital.org.ar/Noticia_completa.php?ID=1739

——— (s/f). Se promulgó la ley de paritarias docentes. Recuperado de: http://www.amsafelacapital.org.ar/NGO9_ene_paritaria.php

Prensa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2015). La provincia creó 17 nuevas escuelas secundarias en todo el territorio provincial. Recuperado de: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=194033&pics=0

——— (2015, 10 de enero). La provincia inicia la construcción de cuatro escuelas en Rufino, Recreo, Lehmann y Venado Tuerto. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/211182/>

——— (s/f). Nuevo vínculo entre el gobierno y los docentes. Recuperado de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=131072

Redacción de El Litoral (2009, 28 de febrero). Diputados del PJ quieren hablar con Elida Rasino. *El Litoral*. Recuperado de: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/02/28/informaciongeneral/INFO-02.html>

——— (2011, 18 de febrero). Secundario: este año no se aplicará la reforma curricular. *El Litoral*. Recuperado de: http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/60936

——— (2014, 31 de mayo). Se conocieron las ofertas para construir 5 edificios escolares. *El Litoral*. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/05/31/regionales/REGI-01.html>

——— (2015, 21 de septiembre). Arrancó la masiva titularización docente. *El Litoral*. Recuperado de http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/60671-arranco-la-masiva-titularizacion-docente-del-nivel-secundario

——— (2015, 4 de febrero). Más escuelas, jardines y nuevas carreras terciarias para 2015. *El Litoral*. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/02/04/politica/POLI-06.html>

Redacción de Esperanza Día x Día (2014, 13 de febrero). Comenzó la titularización docente de nivel secundario. *Esperanza Día x Día*. Recuperado de <http://www.esperanzadiaxdia.com.ar/comenzo-titularizacion-docente-de-nivel-secundario/>

Zenclussen, J. (2013, 6 de abril). Cayastacito reclama una escuela secundaria. *El Litoral*. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/04/06/regionales/REGI-01.html>

——— (2014, 2 de octubre). Solicitan la creación de una escuela secundaria. *El Litoral*. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2014/10/02/regionales/REGI-04.html>

Capítulo II

Representaciones sobre los jóvenes en la escuela secundaria. Decires docentes y documentos oficiales

Silvia Foschiatti, Alejandra Morzán, Cecilia Odetti, Susana Valentinuz

Introducción

En el presente capítulo se exponen aspectos relevantes del trabajo realizado en torno al objetivo de conocer las representaciones de los profesores sobre los sujetos de la educación estableciendo relaciones con las definiciones presentes en los documentos curriculares.

Se pretende, con ello, realizar aportes que permitan comprender cuestiones significativas que se ponen en juego durante instancias de transformación curricular, al tiempo que exponer ideas, producto del análisis efectuado, sobre un nivel específico de actuación: las escuelas secundarias.

La obligatoriedad del Nivel, establecida por la Ley de Educación Nacional 26206, acompañada de otras medidas desde las políticas sociales, produjo una transformación sustancial en las escuelas secundarias en todo el país. La presencia efectiva de nuevos sectores sociales para quienes, fundacionalmente, la secundaria no fue pensada en sus orígenes, ha conmocionado la cotidianidad escolar, y vuelve sobre los modos en que son concebidos los jóvenes en tanto sujetos de la educación. Esto es uno de los factores de relevancia que influyen puesto que plantea nuevos desafíos a las escuelas, que ameritan ser tenidos en cuenta, entre otras cuestiones.

Desde una perspectiva intergeneracional, la educación en tanto acto de transmisión, pone en juego diversas tensiones entre lo viejo y lo nuevo, entre la conservación y el cambio. Sin embargo, en el contexto actual, surcado por profundas incertidumbres y donde el horizonte de lo común se desdibuja, se presentan nuevas problemáticas en este sentido.

El avance producido por las nuevas tecnologías constituye otra de las cuestiones que ha problematizado de manera significativa el vínculo intergeneracional al tiempo que sacude los cimientos del formato escolar construido en plena modernidad. Este proceso de importantes cambios implicó la necesidad de revisar los modos en que los jóvenes son percibidos y volver sobre algunas referencias teóricas desde las cuales fueron pensados, haciendo lugar

a la construcción de nuevas miradas y al reconocimiento de la necesidad de otras posibles intervenciones en la enseñanza escolar.

Por estas razones se consideró crucial emprender una investigación que permita explorar y reflexionar las articulaciones entre las representaciones de los docentes santafesinos en torno a los sujetos de la educación y las enunciadas en los lineamientos oficiales.

Para hacerlo, fue necesario abordar aportes de índole teórica relativas tanto al tema de las representaciones como a la categoría de adolescencia y juventud. Si bien este encuadre fue planteado inicialmente, fue enriqueciéndose en el mismo fragor de la investigación, durante cuyo proceso se vio necesario efectuar algunas revisiones y otras lecturas.

En este sentido, se precisa la importancia que reviste el estudio sobre las representaciones y se efectúan algunas precisiones conceptuales teniendo en cuenta aportes provenientes del campo psicológico y sociológico. Se consideró necesario, como parte del objeto de este estudio, desentrañar cuestiones como: ¿a quiénes se denomina jóvenes hoy? ¿Quiénes son aquellos que asisten a las escuelas secundarias? ¿Qué representaciones tienen los docentes acerca de ellos? ¿Cómo los adultos que participan en la escuela generan los vínculos con los jóvenes, en torno a la transmisión del conocimiento? ¿De qué modo este vínculo está atravesado por las representaciones que tienen los docentes sobre los mismos? ¿De qué manera el principio de obligatoriedad atraviesa las representaciones sobre los sujetos y las prácticas de enseñanza? ¿Cómo impactan las nuevas tecnologías en esa transmisión? ¿Qué representaciones se ponen en juego en este sentido? ¿Son consideradas como parte del proceso relacional, en la construcción del vínculo docente alumno?

El proceso de investigación se centró en el análisis, por un lado, de documentos oficiales nacionales y provinciales; y por el otro, de entrevistas a docentes del ciclo básico (CB) de las escuelas de enseñanza secundaria orientada (ESO) de la provincia de Santa Fe.

El trabajo de campo se llevó adelante en dos localidades: en La Capital y en una ciudad al norte de la provincia de Santa Fe. En cada una de ellas, en dos instituciones con marcadas diferencias: por un lado, escuelas reconocidas públicamente por su larga trayectoria, ubicadas en zonas céntrica y, por otro, instituciones de creación más reciente, situadas en barrios alejados del centro. Pero en todos los casos se trata de escuelas con cierto fortalecimiento institucional, en términos identitarios, que remite a la visibilidad de los mandatos fundacionales que surcan su accionar. Se realizaron entrevistas individuales y grupales a 30 profesores de diversas materias.

En el análisis se denomina a las escuelas de la ciudad de Santa Fe Escuela «A» (EA), Escuela «B» (EB), y las escuelas del norte de la provincia Escuela «1» (E1) y Escuela «2» (E2).

En las dos escuelas secundarias del norte (E1 y E2) se hicieron nueve entrevistas individuales (EI) y tres grupales (EG) a los docentes. Resulta pertinente aclarar que fueron en todos los casos profesores con más de diez años de antigüedad. Ello importa no sólo en términos generacionales sino también respecto de las condiciones laborales y cierta disposición a la tarea, ya que son docentes que han podido concentrar sus horas y también elegir la institución en la que trabajan.

En la ciudad capital, se llevaron a cabo cuatro entrevistas grupales, dos en cada escuela (EA y EB), a 11 sujetos en total. Todas las entrevistas fueron pautadas con anterioridad, con la selección de los docentes por parte de la escuela y/o a voluntad de los mismos.

En el análisis socioantropológico se pretende superar miradas fragmentadas y atomizadas acentuando el carácter relacional dialéctico de los procesos cotidianos en interdependencia y vinculados con otros niveles o escalas contextuales (Achilli, 2011), y ello remite a considerar que lo que ocurre en la escala de la cotidianidad está permeado por otros niveles de integración social más amplia. Luego de la realización de entrevistas abiertas y grupales e individuales, procedimos a realizar una descripción empírica acerca del objeto de investigación. Esto implicó identificar núcleos semánticos y su relación con conceptos, categorías teóricas que nos permitan una interpretación y análisis de la realidad investigada.

La relación entre desarrollo teórico y la aproximación a realidades desconocidas ha estado presente en este proceso investigativo, donde la reflexión teórica orienta el trabajo de campo hacia episodios cotidianos aparentemente inconsecuentes, hacia la realidad no documentada, en las voces de los sujetos entrevistados. Estas actividades pueden ser comprendidas como «cotidianas» sólo con referencia a estos sujetos, al «pequeño mundo» (Heller, 2002) que se pone en juego en la experiencia de vivir la escuela de una manera particular.

Esta perspectiva reconstruye lo que puede ser convergente y lo divergente o contradictorio en las diversas formas de existir de la escuela, es así como se va encontrando un espacio de intersección entre los sujetos particulares que aportan sus saberes específicos a la constitución de una escuela, hacen significativos numerosos elementos no previstos en las categorías heredadas de lo escolar, como expresan Ezpeleta y Rockwell:

la realidad escolar aparece siempre mediada por la actividad cotidiana —la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo— que emprenden los sujetos particulares (...) la única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco de perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica, las actividades que se observan en la actualidad empiezan a cobrar sentido al referirlo a esa dimensión histórica. (1983:6)

La perspectiva de análisis de la vida cotidiana nos obliga a conservar la heterogeneidad como una de las características más destacables de cualquier escuela, que denota el proceso de apropiación de los actores en la institución. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell, sabemos que existe una gran diversidad de ámbitos y sujetos en las escuelas, saberes y prácticas contradictorias que integran la cotidianeidad escolar.

Por ello, se registran las voces de los docentes y directivos percibiendo en ellas no sólo la concepción oficial de escuela o de categorías que definen legítimamente lo que pertenece al ámbito institucional, sino sus sentidos y valoraciones que dan expresión a la particularidad y diversidad en las formas de intervención que enuncian. La heterogeneidad de lo cotidiano «exige otras dimensiones ordenadoras; imponen con fuerza el reconocimiento de sujetos que incorporan y objetivan a su manera prácticas y saberes de los cuales se apropiaron en diferentes momentos y contextos de vida, y que contienen la historia acumulada» (7). Esto permite distinguir los procesos de apropiación que se despliegan en las escuelas estudiadas y nos permiten comprender, en parte, su historia «hecha presente».

En el análisis de la información se destacan «núcleos problemáticos» en tanto implican campos de discusión, de posicionamientos diferenciales y resoluciones prácticas que conllevan no pocas dificultades. Se indagan de este modo las representaciones que emergen de la vida cotidiana escolar, entendiendo que esta dimensión contextual remite determinada configuración temporoespacial que se recorta o delimita a los fines del proceso de investigación. Configuración constituida por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por huellas de otras escalas temporoespaciales que suponen dinámicas y sujetos diferentes.

En tal sentido, determinadas tendencias hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas que van adquiriendo particulares continuidades según las escalas y niveles que van conectando. Por ejemplo, procesos de fragmentación sociocultural, tienden a la ruptura de lazos colectivos en distintas escalas contextuales, manteniendo una conexión de este fenómeno en prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos.

Las representaciones, un encuadre conceptual para el estudio de los sujetos de la educación

El término «sujetos de la educación» nos resulta más apropiado que «alumnos» para referirnos a quienes asisten a la escuela secundaria. Alumnos nos remite a una mirada universal y homogénea de los procesos de constitución psíquica que se condice con discursos naturalistas y prácticas educativas normalizadoras. Referirnos a los sujetos de la educación conlleva la intencionalidad de hacer presente todos aquellos aspectos vinculados a la subjetividad que intervienen en el acto educativo. Subjetividad que se considera emergente de una compleja trama de relaciones vinculares e institucionales.

Indagar las representaciones de los docentes acerca de los sujetos de la educación es comprender los diferentes modos de percibirlos, pensarlos, narrarlos, sentirlos y comunicarse que tienen y elaboran los docentes acerca de los estudiantes en el contexto áulico e institucional, en un proceso dinámico en el que se amalgaman diferentes escalas/esferas de significación, subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva.

Se pondrá atención en las imágenes, atributos, categorías que utilizan para describir y caracterizar a los sujetos, tratando de dilucidar qué pensamientos acerca de los sujetos de la educación orientan sus prácticas de enseñanza, sus modos de relación, de enseñanza y de aprendizaje; con qué atributos los piensan y los nombran.

En este estudio se considera a los sujetos de la educación tanto como jóvenes y adolescentes. La idea de «jóvenes» remite a una categoría sociocultural, lo que implica no conformarse con delimitaciones biológicas, habida cuenta de que en distintas sociedades y sectores sociales su condición presenta formas variadas, singulares y desiguales. Como lo plantea Margullis y Urresti (2005) la juventud puede pensarse como un período de la vida con un excedente temporal, de una moratoria vital.

Desde un enfoque psicológico psicoanalítico y considerando los aportes de Silvia Bleichmar (2005) Ana María Fernández (2013) Sandra Carli (2012) Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli (2012), la adolescencia hace referencia a una etapa de mutación y moratoria que va de la infancia a la adultez, como un tiempo de transformación que va a permitir al sujeto una configuración fantasmática propia, que dejará de estar anclada en las figuras parentales de la primera infancia, para tratar con lo real del sexo, la vida y la muerte.

Más allá de las referencias teóricas, tanto jóvenes como adolescentes crecen y se desarrollan en un contexto de crisis de la familia patriarcal, globalización, profundización de las desigualdades, desempleo y resquebrajamiento de las instituciones de la modernidad, con los particulares desafíos en los

procesos de constitución subjetiva que ello conlleva y una reorganización profunda en los modos de socialización y crianza, experiencias de vidas mediadas por la televisión, computadores, informática y celulares.

Un marco teórico que integra perspectivas sociológicas y psicoanalíticas, nos permite comprender a los adolescentes-jóvenes como sujetos que se construyen en relaciones intersubjetivas en una etapa y época particular, donde lo universal y lo singular en una acelerada amalgama, conforman las nuevas identidades.

Ahora bien, es necesario aclarar qué entendemos por representaciones. La representación constituye un concepto marco que integra nociones de variada procedencia teórico-metodológica, con aportes de la filosofía, sociología, la psicología, la antropología. Sin embargo, a pesar de las múltiples perspectivas, todas tienen en común un punto de intersección donde se articula lo psicológico y lo social.

Desde los aportes del filósofo y psicoanalista francés, las representaciones sociales son creaciones humanas que implican una faceta individual y una faceta social. Constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales «hablar de representaciones sociales nos lleva a analizar la psique, que en verdad no es separable de la cuestión de lo histórico social» (1975:178).

Según, las instituciones y las psiques se auto-elaboran en el tiempo en una interacción recíproca y dialéctica. Las representaciones se construyen en relación con una red simbólica o imaginario social que actúa como trasfondo en la elaboración de las mismas, no vienen dictadas por la organización biológica, sino básicamente son creaciones a partir de una situación originaria vivida como falta de objeto (Jodelet, 1986). Son un acto del pensamiento que restituyen simbólicamente algo ausente, emergen como exigencias de significado planteadas por lo histórico social y exigencias de sentido para los individuos sociales que ella instituye.

Serge Moscovici señala:

La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (1979:17-18)

Es decir, son elaboraciones subjetivas que hacen los sujetos individuales y colectivos, a propósito de determinados objetos y situaciones, bien sean estos ideales o materiales.

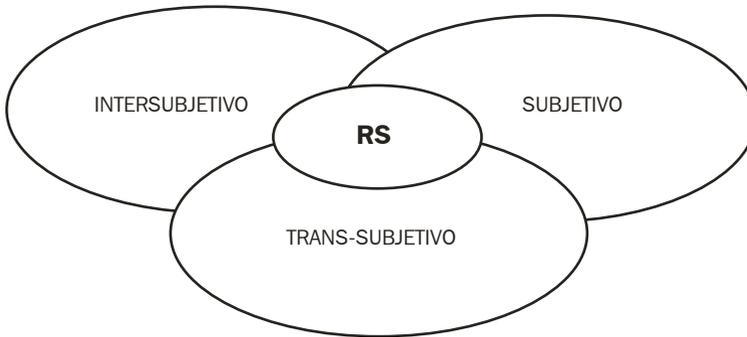
Dichas representaciones son relacionales, pues, si bien se ubican en los individuos, se hallan en permanente intercambio entre los sujetos, en sus relaciones e interacciones; es con y a partir de las mismas que conocen, explican, comprenden, comunican los asuntos y temas de la vida cotidiana (Jodelet, 2008). En otros términos, es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, un conocimiento práctico que participa en la construcción social de nuestra realidad.

Del hecho de representar se desprenden cinco características fundamentales de la representación: siempre es la representación de un objeto; tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico y significante; tiene un carácter constructivo; tiene un carácter autónomo y creativo; siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura, categorías de lenguaje, lo que muestra la interdependencia entre la actividad psicológica y las condiciones sociales en su elaboración.

Para analizar las representaciones sociales de los individuos y de los grupos localizados en espacios concretos de vida, Jodelet (2008) propone un esquema donde delimita tres esferas o universos de pertenencia de las representaciones sociales: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la transubjetividad.

Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales

No existe individuo aislado No existe pensamiento desencarnado



Contexto social de integración

Espacio social y público

– La esfera de la subjetividad: tomar en cuenta el nivel subjetivo permite comprender que las representaciones son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articu-

lados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos, sus emociones, como también al funcionamiento cognitivo.

– La esfera de la intersubjetividad: aquellas representaciones que emergen del intercambio de información, la construcción del saber, la expresión de acuerdos o divergencias sobre determinados objetos, la interpretación de temas pertinentes para la vida de los participantes y la posibilidad de creación de significados y de re significaciones consensuadas.

– La tercera esfera la de la transsubjetividad: se compone de elementos que atraviesan tanto el nivel subjetivo como el intersubjetivo. Su escala abarca tanto a los individuos y a los grupos. Remite también al espacio social y público donde circulan representaciones de origen diverso: de los medios masivos de comunicación, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las hegemonías ideológicas. Esta esfera constituye una especie de medioambiente donde están inmersos los individuos.

Así, en el estudio acerca de las representaciones sobre los sujetos de la educación se pueden dar distintas significaciones donde se articulan características individuales de quien las produce, el contexto de interacciones propias de las instituciones y del sistema de normas y valores culturales en que se encuentra.

Consideraciones acerca de los jóvenes en los documentos oficiales

A partir de la última reforma del sistema educativo argentino en el año 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26206, se reconoce al nivel de educación secundaria como una unidad pedagógica que tiene que albergar a diversos sujetos y contemplar diferentes realidades socioculturales. La extensión en los años de obligatoriedad escolar hasta la finalización del secundario, junto a otras definiciones en las políticas públicas que tienden a garantizar el derecho a la educación, interpela los modos de operar en las instituciones escolares.

En este sentido, los lineamientos de las políticas educativas expresados en la LEN, las resoluciones del Consejo Federal de Educación y los diseños curriculares jurisdiccionales manifiestan el horizonte al que es posible orientarse. En términos concretos, es menester rastrear las consideraciones en torno a las representaciones de los jóvenes en estos documentos, para ponerlas en diálogo con las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.

En la LEN, los jóvenes, en tanto habitantes y ciudadanos de la Nación (art. 4° y 7°), se constituyen en sujetos de derecho en el marco del derecho cons-

titucional de enseñar y aprender. La educación entendida como un bien público y un derecho personal y social (art. 2º) debe ser garantizada por el Estado en sus diferentes jurisdicciones, como responsable principal de la política educativa (art. 4º) que regula el accionar de los agentes educativos reconocidos como primarios y naturales (art. 6º) en la presente ley.

En los fines y objetivos de la política educativa nacional (art. 11º) no se menciona específicamente el término jóvenes, pero aparece la idea de adolescencia diferenciada de los niños. En la escritura del texto legal se incorpora la cuestión del género y se establece el alcance para todos/as. Bajo los principios de igualdad e inclusión, se garantiza el acceso y permanencia respetando las diferencias entre las personas, la diversidad cultural y a las personas con discapacidad.

Además, presenta un objetivo que nuclea a las TIC con el desarrollo de las competencias necesarias (inc. m), aspecto que destaca la centralidad en el mundo actual. Esto se ratifica en el apartado destinado a las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el Título VII.

Al referirse a la estructura del Sistema Educativo Nacional, definido como «conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación» (LEN, art. 14º), se explicita que los destinatarios son los adolescentes y los jóvenes (arts. 29º y 30º).

En la presente ley se estipula que el Consejo Federal de Educación genera las orientaciones necesarias para que las jurisdicciones garanticen el cumplimiento de esta normativa y lleven a cabo un proceso de renovación curricular en la Educación Secundaria. Entre otras resoluciones se encuentran aquellas que promueven la extensión de la obligatoriedad del secundario (Res. CFE 79/09, 84/9, 86/09, 88/09), presentan propuestas de inclusión de jóvenes no escolarizados (Res. CFE 103/10) y el fortalecimiento de la formación docente (188/12), entre otros.

En estas resoluciones se hace manifiesta la novedad que plantea la obligatoriedad del nivel al interpelar su rasgo anterior de carácter selectivo, así como de los desafíos que imponen los nuevos modos de acceso y apropiación del conocimiento, lo cual vuelve necesario revisar y modificar la organización de los espacios, tiempos y agrupamientos que caracterizan el actual formato escolar (Res. CFE 84, 96 a 98).

Otra implicancia de lo escolar para hacer real el derecho a la educación se vincula a todo lo que involucra este ámbito en términos de socialización y participación.

Se recupera la afirmación que se hace en la LEN al reconocer los procesos participativos como imperativo de formación ciudadana (art. 11º, inc. c). Por ello, es fundamental establecer procedimientos institucionales que den lugar a la opinión y a la participación de los estudiantes en todo lo que los afecta

de la vida escolar y social (Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061, art. 24°).

En este marco se desarrolla el diseño curricular de educación secundaria (CB) de la provincia de Santa Fe. El documento jurisdiccional, denominado «Orientaciones Curriculares»

es el resultado de un proceso de construcción colaborativa del currículum provincial para la Educación Secundaria Orientada y se presenta en sus tres dimensiones: como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes. (Diseño curricular de la provincia de Santa Fe, 2014)

Retoma la triple finalidad fijada en la LEN respecto de la ESO, esto es: educación para la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios (art. 30°) concibiéndose el aula como lugar de pensamiento, aprendizaje y convivencia.

Entiende que:

Los jóvenes estudiantes pasan por intensos cambios de redefiniciones en torno a sus intereses, deseos, gustos y preocupaciones. De tal manera, la escuela deviene el contexto en el que se da el proceso dinámico y cambiante de la construcción de su identidad, conocerse y reconocerse ante ellos mismos y ante los demás, para diseñar sus propios proyectos y hacerlos suyos. En las instituciones escolares se reconocen hoy nuevos sujetos: madres y padres adolescentes, trabajadores juveniles que se sientan en los mismos bancos que ayer pero no son los mismos sujetos de aprendizaje, produciéndose entonces un desencuentro entre la escuela y la cultura contemporánea, por la vigencia de un ideal de estudiante que no guarda relación con la realidad actual. (Diseño curricular de la provincia de Santa Fe, 2014:12)

En el caso del CB de la enseñanza secundaria, el diseño de la provincia está organizado en espacios curriculares disciplinares: Formación ética y ciudadana, Lengua y literatura, Lengua extranjera, Educación física, Matemática, Educación tecnológica, Biología, Físico química, Geografía, Historia, Educación artística: Música y Artes visuales. En espacios curriculares articulados: Seminario de ciencias sociales, Laboratorio de ciencias naturales, Taller de economía y administración. Por otra parte, incluye: ruedas de convivencia y especificaciones sobre contenidos transversales: Educación sexual integral, Educación vial, Educación para el desarrollo sostenible y sustentable.

Las representaciones de los sujetos de la educación desde la perspectiva de los docentes

Algunos rasgos de los adolescentes y jóvenes que se manifiestan en los decires docentes

Los docentes entrevistados perciben transformaciones en los sujetos que hoy recibe la escuela secundaria, ellos mismos han modificado su percepción y se acompaña con aceptación y entendimiento del proceso sociocultural que atraviesa particularmente a los jóvenes. Esto ha cuestionado al modelo o ideal de alumno formulado en décadas anteriores tanto en su condición etaria como en las problemáticas que atraviesan.

Los jóvenes no son los mismos, no son los que imaginamos. No me gusta generalizar. Pero hay ciertos chicos que se manejan con ciertas lógicas y éticas. (...) Nos están moviendo, nos están moviendo nuestros modos de resolver conflictos e interpretarlos. (...) Esos modos de resolver, de no poder usar la palabra. (EA)

Los imperativos de la política educativa, acompañada por una serie de cambios sociales, interpelan a las escuelas acerca de quienes tienen que estar en ellas, constituyéndose en sujetos de derecho de una educación de calidad.

Se han cambiado los criterios para tener en cuenta qué alumnos queremos tener dentro de las escuelas... Se han cambiado, se han corrido un poco los ejes o los criterios para pensar en qué alumno queremos tener dentro de las escuelas. Hoy en día estábamos hablando de incluir, garantizar no solo la inclusión, sino la trayectoria y la permanencia y obviamente el egreso. Entonces, cuando vos hablas de incluir, ya lo de sobreedad queda un poco de lado, porque si vos tenés alumnos que tienen menos de 18 y que pueden ingresar a la escuela con 16 en primer año, lo tenés que incluir. Tenés que garantizar la trayectoria y tenés que garantizar el egreso. No por nada tenemos alumnos de 22 años en quinto año, alumnos con 21 en tercero. (EB)

Esta situación exige un proceso de «adaptar todo, todo el tiempo» (EB): «desde los contenidos en primer lugar, hasta adaptarte vos también a estas trayectorias, que no es fácil, requieren tiempo, dedicación, mucho esfuerzo y colaboración del equipo docente» (EB).

Las representaciones compartidas sobre situaciones que la institución valora y considera importantes actúan como marco de referencia en la cual los sujetos docentes comprenden situaciones, planifican sus acciones y establecen vínculos, y son organizadoras del pensamiento y la acción.

Una de las cuestiones centrales que se modificaron para entender a los jóvenes es no prescribirlos en su condición etaria, por ello es necesario acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve en la medida que condiciona «diversas maneras de ser joven».

Los procesos contemporáneos y más aún los ligados a las nuevas tecnologías han tensado y desestabilizado el rol adulto, y son los jóvenes los que exigen reciprocidad, horizontalidad, democratización en el intercambio de generaciones, pero también entre sexos, etnias y clases. Como expresa Martuccelli (2013) en este intercambio y en los procesos de construcción de identidad, los jóvenes están movidos por profundas experimentaciones culturales produciendo fenómenos innovadores, pero fundamentalmente movidos por cuestiones existenciales, en las que no tienen que pensar en grandes transformaciones. Así aparece «la sociedad como lejana» y la «existencia más cercana» que se evidencia en las enormes expectativas individuales *versus* la desesperanza y desilusión de proyectos colectivos representados por los adultos.¹

Son alumnos que tienen sobreedad, alumnos que tienen capaz que 15 o 16 años y están en primer año, y que por algún motivo en particular en su vida han interrumpido, han terminado la primaria y no han retomado la secundaria, o la retomaron y en algún momento la interrumpieron, motivos diversos. Alumnos que tienen problemas de salud psiquiátrica, alumnas que han sido madres, alumnos que tienen problemas de adicciones. (EB)

Incluso después está también la otra parte que es la de alfabetización... Porque si estás hablando de trayectoria entonces en primer año, nos pasa que recibimos chicos que no están alfabetizados... No saben leer y escribir. O analfabetos

1 Danilo Martuccelli es profesor de la Universidad de París, desarrolló esta noción en la Conferencia «Formación de ciudadanos y escuela secundaria en el siglo XXI», que los jóvenes son un colectivo «con derechos», porque son actores y tienen la capacidad de influir en el espacio público y porque ejercen un sentido cívico en cuanto al sentimiento de poder, de deber, de pensar la cosa pública. El plantea que, si la escuela los acoge como «ciudadanos adolescentes», pasan a ser considerados miembros plenos de nuestra sociedad, pero a su vez hay derechos políticos que no tienen y como tal son una excepción política. Tienen derecho a la expresión, pero no son considerados con inteligencia para la cosa pública, para estar representados en el poder. Ser miembros plenos expresa la diferencia entre estudiantes y escolares, los estudiantes son actores políticos con asociaciones, movimientos políticos y gozan a su vez de la libertad de la experimentación cultural a través de las interacciones con muchas industrias culturales, cambian códigos de poder y relaciones sociales, lo que provoca este mayor distanciamiento con los mayores. Seminario Internacional «Jóvenes y escuela secundaria». Septiembre 2013. ESMA. Buenos Aires. Organizado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

funcionales. Copian toda una hoja, perfecto, sin ningún error de ortografía, pero vos le pedís que te lean lo que escribieron y no te lo pueden leer. (EB)

La idea de moratoria social también se hace presente en la consideración hacia los sujetos que provienen de distintos sectores sociales. Asumen que tienen las mismas capacidades, derechos y exigencias de otros estudiantes, y aspiran a transmitirles una expectativa de futuro, aunque saben que en la vida diaria está troncada, muchas veces, para sus alumnos, lo que provoca frustración y contradicciones en la tarea cotidiana.

Nosotras acá la realidad que vivimos con quinto año, son los chicos más próximos a egresar, y a incorporarse al mercado a la vida laboral... La realidad nos demuestra otra cosa, que ellos pueden estar muy entusiasmados pero llegado el momento tienen miedo, no lo pueden hacer, o no se animan, o simplemente porque no conocen que pueden hacer otra cosa más que ser madres, en el caso de las chicas. O los varones pueden hacer otra cosa más que ser albañil o peón, empleado de albañil. (EB)

Estas docentes expresan la dificultad de que la moratoria social sea un proceso vivido por el colectivo joven. La moratoria social es ese espacio de posibilidades para postergar exigencias (familiares y laborales) y es un tiempo legítimo para dedicar al estudio que la sociedad brinda como una especial tolerancia. Es ese tiempo libre, es un atributo de la vida social, es tiempo social vinculado con el tiempo de trabajo o estudio por ritmos y rituales que le otorgan permisividad y legitimidad. Este proceso surge a mediados de siglo XX, pero no todas las clases posibilitan este beneficio a sus miembros recién llegados a la madurez física.

Los sectores medios y altos ofrecen un contexto protector, con signos vinculados al cuerpo, vestimenta, estética incluidos en un paradigma de lo deseable, más oportunidades de estudiar, postergar su ingreso a la responsabilidad de la vida adulta, se casan y tienen hijos más tarde, gozan de un período de menor exigencia y tienen tiempo libre más festivo, más ligero.

En cambio, en los sectores populares esta transición (de la pubertad a la adultez) es más veloz, carecen de tiempo y dinero, las obligaciones de la vida adulta llegan antes, deben ingresar más tempranamente al mundo del trabajo, a trabajos más duros y menos atractivos; contraen antes obligaciones familiares como casamiento o uniones tempranas consolidadas por hijos, y el tiempo libre es un paro forzoso cargado de frustraciones y sufrimiento, culpabilidad e impotencia. Las jóvenes generaciones hoy tienen las puertas abiertas a más años de escolaridad formal, no obstante, duplican o triplican

el índice de desempleo respecto de generaciones pasadas. Lo cual genera una ola de aspiraciones frustradas que hacen de los jóvenes candidatos de la de-sazón y el desaliento.

Ahora bien, ¿en qué radica la novedad de estos jóvenes, si eternamente son los «nuevos»? No se enfatiza la novedad que conlleva el reemplazo generacional, sino ciertas novedades y complejidades que exceden la problemática de la continuidad y el cambio, y acontecen como incertidumbre. Esto nuevo es la brecha socioeconómica entre los jóvenes y sus consecuencias, y la brecha cultural entre generaciones contemporáneas y sus efectos.

En la escuela que asisten jóvenes de sectores de pobreza urbana, la escuela adquiere otros significados para los sujetos que la habitan. Aquí aparece el lugar de refugio que brinda seguridad y tranquilidad, que propicia desarrollar actividades que en su mundo familiar y barrial no pueden llevar a cabo.

Yo creo que un poco para los pibes de hoy es un lugar donde ellos pueden ser, donde pueden ser su parte joven, esto de actuar como jóvenes. Fuera de la esfera de la escuela, hay otra realidad que los atraviesa, es diferente de lo que ellos pueden estar y trabajar dentro de la escuela. Afuera los que trabajan, cuidan al hermano. Aparte lo pibes todos los días viven como adultos... acá sienten que pueden ser jóvenes realmente. (EA)

Para estos chicos la escuela es como un lugar de refugio, que hay chicos que por ejemplo hay un día que no tienen que venir y están acá igual. Y vos le decís: ¿para que viniste? Y porque están allanando mi casa. Entonces creo que lo toman como un lugar de referencia. Cuesta muchísimo que les interesen los contenidos de la matemática, química... en particular los conceptos. (EB)

Para otros docentes, la brecha cultural es entendida y leída como desmotivación de los estudiantes, asociada a características de la etapa que transitan, al contexto —especialmente familiar— y también a las nuevas tecnologías. En este sentido, se interpretan como fuente de distracciones a las nuevas tecnologías: las redes sociales, la cultura del videoclip, lo visual, asociado al hecho de que muchos padres no conocen los hábitos de vida cotidiana que tienen sus hijos con respecto al uso que hacen de ella. « Se distraen fácilmente yo calculo que la distracción esa tiene que ver con las tecnologías, viste, aparte de lo visual, la luz de la pantalla... ellos están tan acostumbrados es como que fragmenta la atención» (EI-Ei).

En las voces docentes un denominador común es la escena de la desmotivación. Algunas expresiones remiten a que no quieren esforzarse «como que todo les aburre, nada les representa un desafío...pocas veces ellos quieren hacer un esfuerzo para lograr algo» (EI-Ei).

En la institución con enclave céntrico y población estudiantil mayoritariamente de clase media, se presenta de manera más insistente la vinculación entre este orden de dificultades para el aprendizaje escolar y las nuevas tecnologías, mientras que en la institución de enclave periférico que atiende mayoritariamente sectores pobres, las dificultades para el aprendizaje aparecen asociadas a situaciones de desamparo y presencia de adicciones.

No les quedó ningún referente adulto o quedaron a la deriva... ya de primaria comenzaron a consumir, muy posible, entonces uno ya los ve en primer año ya... súper deteriorados, con una distracción tremenda... (E2-EG)

Yo me crié en el campo, y muchos años atrás se veía la cultura del trabajo desde muy chiquito, no me daba vergüenza si tenía que ayudar a carpir... ¿qué hacen hoy los chicos a la tarde? Duermen, están en la esquina haciendo cosas que no deben. (E2-EG)

En ambos casos, sin embargo, emerge como preocupación por parte de los docentes, la ausencia, en lo relativo al ámbito familiar, de adultos que acompañen y sostengan subjetivamente a los adolescentes en este periodo de sus vidas.

Situaciones de desatención, que pueden vincularse con lo que Gisela Untoiglich denomina «patologías de desamparo», que producen debilidad en la constitución psíquica debido a una ausencia en el trabajo de parentalidad que se ve obstaculizado por las variables contextuales.

Cuando no hay otro que acota y sostiene o lo hace deficitariamente el pequeño queda a expensas de un displacer que no puede terminar de evacuar y de un sinsentido que no le permite anudar lo corporal a lo simbólico, dejando al cuerpo desmarrado, loco. Es aquí cuando se presentan los desbordes... lo que no posibilita que el yo termine de constituirse y opere con sus mecanismos de ligazón, promoviendo sufrimientos, angustias y defensas diferentes a las de otras épocas, es lo que denominamos «patologías del ser» a diferencia de las clásicas «patologías del tener» (lógica edípica que remitía a la represión y a la falta). En las patologías del ser, lo que está en juego es del orden de lo primario, las carencias están ligadas al «carozo» de la subjetividad. El pequeño está desvalido ante otro que no está en condiciones psíquicas de sostenerlo. (2009:24)

Otra escena es la de adolescentes y jóvenes acelerados que quieren todo ya, con dificultades para organizarse y sostener una tarea dentro del salón. Esto les demanda a los docentes, en situaciones áulicas, un tiempo especial —y costoso— al inicio de la clase para lograr su predisposición:

Mira, vos entrás al curso de 1º año y todos están acelerados, apurados, tengo que esperar un poquito como eso es lo que veo generalmente... como que les cuesta prestar atención, pero después una vez que te prestaron atención te hacen todo, lo que vos le pidas pero es que son muy apurados, acelerados, quieren todo ya... por ejemplo están practicando y quieren que ya les salga. No tienen ese proceso esa paciencia, les cuesta ponerse, sentarse, practicar... pero de hacer las cosas, enseguida te captan todo y hacen... yo les hablo bien, les digo si pueden sentarse porque así no nos entendemos y bastante me responden. (E1-Ei)

Esta característica de aceleramiento requiere del docente un permanente acompañamiento, de estar continuamente:

Ante la primera dificultad, ya, listo, no lo hago, no puedo, no lo entiendo, no me sale... y la matemática de por sí es complicada, necesita de mucho trabajo, esfuerzo, trabajo, perseverancia que no la tienen (...) tenés que estar continuamente más en los primeros años. (E2-EG).

En sus reflexiones consideran que esas conductas pueden ser parte de la etapa que están transitando en coordenadas temporales actuales «no sé si están viviendo una etapa, una situación que no les interesa, no les interesa, digamos, por ahí el superarse». (E1-Ei)

Algunos profesores expresan la necesidad de contar con docentes y adultos que puedan comprender los sentimientos y pensamientos propios de la etapa, que puedan ayudar a transitarla con firmeza.

Hay docentes jovencitos recién recibidos que cero empatía con los chicos... no tienen tolerancia, no los comprenden, no entienden los procesos psicológicos, no respetan sus crisis, se ponen ellos en crisis a la altura del chico (...) se desdibuja la función docente. (E1-Ei)

Esta última afirmación ameritaría por sí un análisis mayor, en relación con el tema de investigación, por ejemplo, acerca de las representaciones de los docentes noveles sobre los jóvenes y, en un sentido más amplio, sobre las particularidades, si existieren, de llevar adelante las prácticas por parte de estos docentes, lo cual excede, claro está, los alcances del presente proyecto.

Los profesores comentan que siempre hay grupos que son buenos en el estudio y rendimiento y otros que no le dan tanta importancia. Hay casos en que esa indiferencia por el estudio o el título está asociada a una desconfianza, des-

creimiento por parte del estudiante de que el mismo sea garantía de mejorar sus condiciones de vida o conseguir un trabajo. Hay docentes que piensan que la actitud ante el estudio y deseo por conocer está atravesada por condiciones de clase social: «Pero, señora, para cuidar bicis y ayudar en el supermercado no te piden título», influyendo en sus aspiraciones y proyectos de vida» (E2-EG).

Otras expresiones que los docentes dicen escuchar de sus alumnos son las siguientes:

¿Para qué aprender? Si total yo voy a seguir siendo así toda la vida como son acá en mi casa. Nosotros no vamos a salir nunca de donde vivimos. Yo vivo en una casa de lona. Nosotros vamos a seguir siendo siempre así, qué nos vienen a decir ustedes con eso. (E2-EG)

¿Dónde voy a ir a buscar un trabajo que me paguen como corresponde? (E2-EG)

Esta dificultad para otorgar sentido a la escuela y los aprendizajes podría ser pensada en relación con la categoría de malestar sobrante que aporta Silvia Bleichmar (2007), diferenciándolo del concepto de malestar en la cultura planteado por Freud en la obra homónima. Según la psicoanalista argentina este nuevo registro de malestar es efecto del exceso de costo que provoca en las personas el hecho mismo de tener que existir, sin garantías a futuro, y que no está determinado solo por las dificultades de supervivencia.

El malestar sobrante está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la cuota de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. Es la esperanza de remediar los males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde movable se corre constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentre un modo de justificar su recorrido. (2007:57)

Desde esta categoría se pueden interpretar aquellas afirmaciones que tan fácilmente se hacen con respecto a los adolescentes acerca de que «no se esfuerzan», «buscan lo fácil», «no estudian», entre otras. Y, como contrapartida, cierta crisis de sentido vivida por los mismos adultos de manera tal de advertir efectos de «desatención» de la tarea —en este caso: educativa— por parte de los profesores, en tanto referentes culturales filiatorios.

En este aspecto, y acorde al enclave social de la escuela, también se observan representaciones homogeneizantes acerca del sentido de la secundaria que quizás no guardan relación con las aspiraciones y trayectorias reales de los estudiantes, lo que se pone de manifiesto en la voz de una de las docentes cuando dice: «Chicos; ustedes están a un paso de irse a la facultad o a la universidad o a una carrera terciaria» (E1-Ei).

En esa misma institución la escena representativa predominante es la de adolescentes en desamparo y vulnerabilidad debido a la ausencia de adultos que acompañen su proceso de crecimiento.

Situaciones extremas: llegan a la escuela con adicciones desde pequeña edad, con familias disgregadas, que viven con abuelos, abuelas a veces imposibilitadas físicamente, que han fallecido, que no les quedó ningún referente adulto, quedan a la deriva. (E2-EG)

El desamparo que tienen, así como decían las chicas recién, no tienen donde calentar el agua. (E2-EG)

Si hay chicos que son más responsables, vienen de una casa con más seguimiento de los papás. (E1-EG)

Estas expresiones remiten a lo planteado por Rojas cuando sostiene que:

En relación a las formas actuales de violencia, el modo violento que caracteriza el gran mercado liberal es la exclusión, ésta condena a grandes sectores a la no pertenencia y a las carencias básicas... las alteraciones en los cuidados ligados a la autoconservación y la empatía amorosa afectan la construcción de la capacidad para estar solo y las formas de conexión con los otros. Se resquebraja el «yo piel» familiar como envoltura protectora, representación de un espacio de contención que sostiene la conformación yoica. (2009:86)

En palabras de Ulloa (1990), la ausencia de ternura (abrigo, alimento y cuidado) base del lazo solidario, afecta la constitución subjetiva favoreciendo la impulsividad y la violencia.

En el caso de la escuela de centro, aparece la categoría de abandono vinculada a lo afectivo:

Características de abandono vemos mucho eso, los chicos abandonados afectivamente hablando, porque antes veías un chico en un curso y ahora ves el 80 %. (E1-EG)

Por ejemplo, vos ves padres que vienen directamente a hablar, muy alterados, con la cabeza por explotarles, que ni siquiera se dan cuenta que su hijo está en un momento especial de su vida y que tiene que darle determinadas atenciones, o seguimiento o acompañamiento. Padres que tratan de cubrir en forma material las cosas, les compran y tratan de compensar eso. (EI-EG)

Son extraños los chicos para sus adultos. Ellos lo viven, por un lado, como que están con una libertad que a lo mejor otros chicos hace cinco años no la tenían, pero, por otro lado, es la inseguridad y el desasosiego del abandono. (EI-EG)

Lo que pasa que mi hijo no sabe los límites, porque cuando me pide algo yo se lo doy. Bueno, póngale ustedes, por favor. (EI-EG)

Crisis permanente para ellos y eso se nota a la hora de aprender en la escuela... como que en los últimos años se agudizó todo. Son niños que están sufriendo, carencia de afecto, vulnerabilidad, etapa que están pasando, en este mundo revolucionado aprovechan las drogas, el alcohol, las pastillas, la mezcla, andar así a lo loco como viven. (EI-EG)

Tienen una necesidad de hablar impresionante. (EI-EG)

Rojas (2009) dice que la mayoría de las consultas actuales refieren con frecuencia a problemáticas de la identidad yoica. Ciertas carencias en la contención se hacen visibles en familias de grupos medios donde los padres son devorados por requerimientos propios del mundo actual —trabajos amplios y agotadores, extensas jornadas de gimnasio— que les impide detener el ritmo y sucesión de proyectos personales para «concentrarse» en la vida familiar. Familias donde predomina la simetría en la relación perentofilial o ésta se invierte, conlleva situaciones de desvalimiento. En grupos sociales de exclusión los esfuerzos y angustias están ligados a la supervivencia económica con efectos semejantes. Un yo lábil, se manifiesta en la escuela en conductas desatentas, hiperactivas, escasa autonomía en el trabajo con el conocimiento.

La obligatoriedad sostenida en múltiples prácticas: procesos institucionales, ¿cómo «sostener» la inclusión?

La valoración de los estudiantes como sujetos de derecho no es una simple proclama moral y verbal, sino que se ejerce en múltiples prácticas. Una de ellas es reconocer los saberes propios de la cultura de origen, que se evidencia a través de diversas actividades que las docentes relatan en la Jornada cultural para el 12 de octubre. Organizaron, entre otras actividades, una feria con los padres.

Se empezó a trabajar el año pasado, dio muy buenos resultados, y este año se volvió a hacer lo mismo, de hecho fue declarado de interés provincial, una cosa así, Jornada cultural de interés provincial. Básicamente, el objetivo es traer todo lo que los padres saben, padres de los alumnos, incluso ellos mismos también, a la escuela. Y hacer como una muestra, qué es lo que saben hacer los padres en cuanto a los saberes populares y revalorizarlo. (EB)

Dice otra docente: para mí también resultó muchísimo lo de los saberes populares del año pasado, los chicos que tenían problemas de conducta, básicamente, un alumno, terrible, no podíamos, no se podía dominar, vino con el padre que nos enseñó a hacer estos banquitos con ladrillos y Portland, es albañil y él es ayudante de albañil, entonces bueno, lo ayudó, se sentía tan gratificado de ver esto, porque en el aula no podía, él vio que todos estaban y ayudaban y venían otras compañeras. Y después yo daba físico-química en segundo y cada cosa que decía yo lo relacionaba con la albañilería para que él se enganche, y te digo que terminó siendo mi mejor alumno, ¡impresionante! (EB)

Acuerdan, como docentes y directivos, que hay una cantidad y variedad de dispositivos como Programas escolares y estrategias (Vuelvo a Estudiar, Tutorías Académicas, Facilitadores de Convivencia, Secundario Completo)² para con-

2 El Plan Vuelvo a Estudiar se comenzó a desarrollar en el año 2013 como estrategia destinada a garantizar el derecho universal de la educación secundaria de aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no finalizaron la secundaria. Propone trayectorias educativas acordes a las realidades de los sujetos y su contexto, articula estrategias con escuelas, municipios, comunas, equipos interdisciplinarios de la provincia que permitan a los ciudadanos volver a estudiar. Las Tutorías Académicas son una propuesta implementada en el marco de los Planes de Mejora Institucional para mejorar las trayectorias escolares de los jóvenes. Las mismas pretenden fortalecer el aprendizaje de los campos disciplinares al mismo tiempo que favorecen procesos de reflexión del lugar del estudiante en la escuela. Los Facilitadores de Convivencia son profesores tutores que tienden a fortalecer el entramado de relaciones en las escuelas e intervienen en los espacios denominados ruedas de convivencia.

cretar la obligatoriedad. Se apropian institucionalmente, los utilizan, generan condiciones para organizarlos en la escuela aun cuando asumen que se generan

dificultades en las estructuras escolares, en las condiciones de trabajo, en las organización del trabajo pedagógico para garantizar los aprendizajes con estudiantes que ingresan en cualquier momento al ciclo escolar, modificando los tiempos previstos, las planificaciones docentes y las actividades extraáulicas. Acuerdan que hay una tensión y es difícil asumir estudiantes que ya hicieron varios años el primer curso o segundo con una edad de 17 años, y las dificultades afectivas, emocionales y de aprendizaje que trae esta situación,

Ahora ya estamos acostumbrados que esto es lo que tenemos que trabajar, son los alumnos que tenemos y los sujetos que están. (...) Pero hoy la escuela recibe alumnos de todos los puntos de la ciudad (...) de muchos barrios de la ciudad. No son solo los hijos de los profesionales del centro. Creo que hoy tiene la característica de cualquier escuela pública. Que esta escuela en un momento supo tener «esa cosa», la envidia de otros, examen de ingreso (...) (EA)

El tema de la obligatoriedad, también relacionado a la inclusión y a la retención. Por ahí veo mucho desgaste en los docentes, no se puede trabajar . (EA)

Nosotros tenemos un montón de dispositivos para que los chicos puedan garantizar aprendizajes y construir aprendizajes, para que puedan permanecer, promocionar y aprender. Estamos como verán con alumnos con muchos problemas sociales, son jóvenes y niños vulnerabilizados. Hay unos problemas de violencia de género, de sus madres y de las nenas y eso genera ausentismo, dificultades de aprender. (...) Tenemos la autoridad del adulto, que no es privativo de estas comunidades. (...) Nosotros como escuela somos garante y no una institución que debería cuidarlos (comentan la situación de tres jóvenes; en la policía no le toman la denuncia). (EB)

Asumen que la extensión de la obligatoriedad se garantiza para que los jóvenes «puedan valerse de ese derecho que es la educación» (EB) y que esta

Comenzaron a desarrollarse a través del Programa de Formación de Profesores-Tutores como facilitadores de convivencia del año 2009 (RM 1290/09).

Con posterioridad a la realización del trabajo de campo, en septiembre de 2016 se presentó el Programa Provincial Secundario Completo, destinado a fortalecer las trayectorias escolares y garantizar la terminalidad de los años del secundario. Se propone generar espacios de acompañamiento que transformen las prácticas pedagógicas en el marco de un proyecto educativo institucional que asegure la calidad e inclusión socioeducativas.

idea se ha encarnado en la mayoría de los docentes, aunque falten «un montón de cuestiones para poder realmente garantizarlo» expresa una profesora.

También aparece la certeza que son ellas quienes constatan a los «nuevos sujetos» que plantea la Ley (chicas embarazadas, que trabajan, que viene con años de repetición) que los ven y trabajan en el aula y no así los funcionarios a quienes cuestionan.

Nos bajan lineamientos, nos bajan objetivos, nos bajan procedimientos, nos bajan... que, a un territorio donde aparentemente no conocen. O sea, o lo anotan acá, nuevos objetos, madres y padres adolescentes, trabajador... ¿saben lo que es un trabajador juvenil desde el aula? Y a mí me quedan serias dudas. Cuando dicen madres adolescentes, o sea, nosotros sabemos, yo creo que para ellos sigue siendo una abstracción, el nuevo sujeto. Es una etiqueta muy linda, nuevos sujetos, plantear nuevos docentes para nuevos sujetos, entonces esta sobrecarga de refuncionalizar el rol docente, volver a capacitar porque por más que hayamos transcurrido por la universidad cinco años, salimos y nos ponen una etiqueta de no estar capacitados, cosa que a mí me parece bestial. (EA)

Claro, viene una nueva ley y todo lo que está no sirve, en vez de potenciar lo que está, yo siento como que no confían en los docentes. (EA)

Aquí se expresa una tensión entre docente y funcionarios, entre currículum escrito y vivido, entre el nivel de estructuración y el nivel de desarrollo, definida por los docentes como falta de confianza en la autonomía propia de la institución y que deslegitima la tarea pedagógica.

La condición de juventud a través de los nuevos procesos tecnológicos de la comunicación e información

Como bien sabemos, no es posible abordar un estudio de los jóvenes sin posicionarlos en el marco de las revoluciones tecnológicas que le otorgan sentido a las formas de pensar, sentir y actuar de los mismos. A pesar de las diferentes expresiones teóricas, la tecnología es la marca de época de la juventud, dice Reguillo (2012), quien la distingue de la generación adulta. En consecuencia, es preciso comprender la cultura juvenil en el marco de los cambios de las sociedades contemporáneas caracterizadas por el movimiento que supone simultaneidad y una nueva localización de significados que construyen los jóvenes.

Las experiencias de los jóvenes están marcadas por un mundo de pantallas, dice Morduchowicz, «en un año, los chicos pasan más tiempo con los me-

dios de comunicación y las tecnologías que con cualquier otra actividad, incluyendo la escuela. Para las pantallas no hay feriados, vacaciones ni recesos» (2013:47). Con relación a esto, los límites entre el off line y el online no están claramente demarcados puesto que los jóvenes no evidencian las fronteras entre un mundo y el otro.

En este contexto, es necesario observar las transformaciones en la formación de la identidad juvenil y las relaciones con el conocimiento, todas nuevas condiciones que interpelan la tarea docente.

Como directora de curso, lo que veo es que no se puede obviar esta cuestión. Es decir que las tecnologías o las nuevas tecnologías atraviesan la vida de los chicos desde que se levantan hasta que se acuestan, por eso hasta se acuestan más tarde (...). Yo digo que ya es como una extensión física, más allá de la escuela, pensémoslo en términos sociales. A mí me sorprenden, yo les digo andá a copiar las fechas de examen y le sacan una foto. (EA)

Una cuestión a pensar que a mí me parece interesante es cómo está mediando los vínculos, muchas de las cuestiones que la escuela está abordando son originadas, en los medios y en las redes. Se inician conflictos entre los alumnos, como una mediación nueva no es que antes no había, lo que pasa que ahora se dicen las cosas primero en Facebook. (EA)

También se causan problemas con los mensajes, entran los problemas de afuera y se llevan afuera los problemas de acá. Eso también está. (EB)

Los vínculos interpersonales y las propuestas pedagógicas: dos caminos paralelos en el mundo escolar respecto de los usos de dispositivos tecnológicos y de redes sociales.

Yo lo que observo más es que hacer un uso de las tecnologías como construcción del conocimiento, sino que pasa por la relación, la comunicación con los pares. Pasa por la foto, la imagen, ver videos, ese tipo de uso. Y una dificultad de la apropiación de los textos, ya sea en pantalla o en papel, de la cuestión que exige la escuela, de una lectura que exige otros modos. Pasa más por lo social, lo del intercambio, son modos de acceder al conocimiento, pero tal vez no son los modos que la escuela pretende que ellos se apropien. Los chicos son mucho más visuales, comparándonos nosotros mismos cuando estábamos en este momento (...) se motivan más al momento de ver una animación o desde una imagen que explicar todo desde la teoría, desde el texto... es más fácil atraparlos con el video de matemática y de ahí tomar pie para desarrollar el tema, están más

motivados y ven donde está, no queda solamente en el pizarrón, porque eso es lo que nos pasa con los chicos, ellos creen que es algo que está en el pizarrón, salen de acá y ya está no les sirve más para nada. Bueno eso se trata demostrarles. (EB)

Las nuevas tecnologías contribuyen a mantener la atención e interés en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: «A lo mejor no les gusta la materia pero, si está de por medio la tecnología, lo van a hacer» (E1–Ei).

Ahora bien, introducir las TIC no es suficiente, hay que diseñar currículos y pedagogías capaces de integrar los cambios en las ciencias para que tenga sentido enseñarlas a estudiantes que van a habitar un mundo que cada vez está más compenetrado con la ciencia y la tecnología. Este requerimiento es crítico para la preparación y actualización del cuerpo docente, expresa Sabelli (2011). Empero, no se trata de la aplicación en sí misma, pues este proceso debe estar acompañado por modificaciones en la concepción del conocimiento escolar, pedagogías y curriculum.

Las tecnologías exigen que se generen nuevas capacidades que hagan posible su integración en el sistema educativo. Estos cambios sociales condicionan las formas de enseñanza y de aprendizaje, por eso este panorama genera tensión en la escuela anclada en la versión moderna del saber, donde prima la lógica secuencial del libro.

Otra cuestión sería cuál es el uso pedagógico de las tecnologías y ahí el docente también podrá pensar ha habido muchas capacitaciones y la escuela tuvo el Conectar igualdad hace poco, así que todos los alumnos tienen sus *compus*, pero que yo tenga entendido no hay conexión en las aulas, pero hay Intranet, eso tendrían que verlo con la gente del gabinete informático. (...) Las computadoras primero aparecían muchísimo en el aula, ahora yo las veo poco y la veo en algún recreo que están jugando jueguitos en red. No solamente usar la computadora como una herramienta sino también como un instrumento, a los chicos les llega un montón. El grave problema es que no a todos los chicos les llega... Se aprenden un montón con la tecnología, el tema es que no todos las tienen. (EB)

Se usa, porque cuando queremos navegar y no tenemos máquinas usamos los celulares. (EB)

Se usa el celular para buscar información, para que vean videos. Le digo, en historia, que busquen videos o canciones de los temas que estamos trabajando. Y a partir de ahí producimos un texto escrito. De lo contrario, si comenzamos leyendo un texto escrito, se les hace más difícil. (...) Pero bueno, uno tampoco puede trabajar todas las clases del mismo modo. (EB)

En cuanto a este panorama, los docentes manifiestan la brecha generacional que existe con los jóvenes respecto de las tecnologías. Algunos se sienten «atrasados», situación que exige un desafío y compromiso, en sus palabras: «estamos viviendo una era sumamente tecnológica y tenemos que adecuarnos, involucrarnos porque no podemos quedarnos en un lugar obsoleto en la forma de enseñar» (EB).

En este sentido, hoy la tarea del docente con las tecnologías es orientar en esas búsquedas, dicen. Es «ir más allá» de lo que sabemos que van a hacer y el trabajo intelectual implica el trabajo con el conocimiento.

Representaciones de los docentes: tensiones y encuentros en torno a la educación de los adolescentes y jóvenes

Con relación a los lineamientos legales, curriculares y las voces docentes, se registra una continuidad, concordancia y aprobación del principio de la obligatoriedad del sistema de educación secundario, incluyendo de este modo a nuevos sujetos de la educación.

Podemos decir que lo planteado por la LEN como norma escrita propone cambiar categorías de percepción y apreciación en tanto representaciones de la escuela secundaria y los jóvenes que generaron efectos de realidad, asumidas en las instituciones y provocando diversas prácticas. Este nivel de aceptación y aprobación trae modificaciones en las instituciones, respecto de las edades de los alumnos, sus condiciones, el proceso de evaluación. Es decir, se afecta toda la estructura, en el sentido de modificar aspectos centrales del proceso escolar, entendiendo que este proceso como tal lleva tiempo, condicionado, entre otras razones, por el ritmo propio de las instituciones y la incertidumbre que pueden ocasionar los cambios en los docentes.

Existe, dice Tiramonti (2013), una presión enorme sobre la escuela para incluir a todos, de acuerdo de la ampliación de derechos y de una sociedad que no puede contener a todos en otros espacios, entonces presiona a la escuela. Un mercado de trabajo se achica y una trama institucional de la sociedad que no tiene capacidad de anclarse por las fuertes amenazas de integración social.

Aquí encontramos una de las principales tensiones en torno al principio de obligatoriedad plasmado en una variedad y cantidad de proyectos que tiene como contrapartida la revisión y/o modificación de las condiciones de trabajo de los docentes, situación que provoca malestar físico y emocional, porque se sigue apelando al voluntarismo de los docentes.

En esto coincidimos con la autora cuando expresa que hay dinámicas que atraviesan el sistema educativo. Una de ellas es la expansión matricular en

la agregación de grupos sociales a la escuela secundaria sobre un dispositivo que se ha mantenido estable sin una modificación estructural; por otro parte, la fragmentación a través de la diferenciación de las poblaciones en una desigualación, en cuanto las escuelas se parecen más a las comunidades que atienden; y finalmente esto combinado con un elemento de estabilidad de la estructura de la escuela secundaria, sistema de aula graduada que mantiene su núcleo invariable e incorpora fragmentando a los diversos sectores, coincidiendo con el «trípode de hierro» que plantea Terigi (2008).

Se evidencia cierta conciencia acerca de los factores contextuales que lo impiden, así como también cómo la escuela participa en la reproducción de las desigualdades sociales. Por un lado, los docentes vinculan la obligatoriedad al derecho al conocimiento, pero agregan que ella sola no basta:

hay que acompañarla con otras cosas: infraestructura, exigencias por parte de los docentes y de todo el sistema educativo, hay que trabajar desde todos los lados, desde las políticas, desde los distintos sectores: docentes, alumnos, papás, y entonces la obligatoriedad no necesitaríamos tenerla. (EI-EG)

Por otro lado, ven la obligatoriedad como un principio necesario para la presencia de los jóvenes en la escuela pero, al mismo tiempo, los docentes reconocen que no predispone positivamente para la enseñanza y el aprendizaje. Emergería aquí un cuestionamiento en las relaciones entre las características que asume la escolarización, ciertas necesidades que perciben en los jóvenes y su enunciación como sujetos de derechos.

Aunque extensas, ameritan ser transcritas las siguientes expresiones de varias docentes, dado que en ellas se pone de manifiesto la polemicidad que plantea la enseñanza hoy en el marco de la obligatoriedad, fundada en una concepción de derecho que entra en colisión con las características de la escuela y el contexto:

Están en la escuela haciendo lo que no les gusta, porque es obligatoria. Obviamente que con esto se disminuye el abandono. (EI-EI)

Yo creo que vienen porque tienen que tener la firma en la libretita a principio del año porque si no, no les entregan las netbooks. (E2-EG)

Menos mal que están esas cosas como para que los chicos vengan a la escuela. Integrar viste, los chicos judicializados y vos tenés que lidiar con situaciones que no es tu obligación... estar con esas situaciones: drogadictos, chicos que a lo mejor mataron, o qué se yo, pero para no ir presos, lo mandan a la escuela. Buscar la forma para que le llegue un poco y entonces después él, como yo le decía, yo no tengo la culpa de que a vos te obliguen, vamos a tratar de hacerlo

a esto llevadero para los dos y para todos... entonces a partir de ahí es como que él se sintió que lo trataban de otra forma. (E1-Ei)

Tener que bancarte todos en el curso, este tipo de gente, este tipo de chicos que están obligados a estar en la escuela, porque la obligatoriedad los obliga a estar. Y no poder un curso aparte porque no te deja la supervisora, no te deja el ministerio. Esta obligatoriedad hay que acompañarla con otras cosas, hace falta infraestructura, más exigencias, de parte nuestra, de todo el sistema... hay que trabajar desde muchos lados, desde la política, los docentes. (E1-Ei)

En las manifestaciones de los docentes se vincula la desigualdad social con una desigualdad en el acceso al conocimiento.

No saben leer, no saben escribir... no están alfabetizados... «Señora, yo no escribo si usted dicta, yo quiero que usted escriba en el pizarrón, entonces yo voy a copiar...» siento que hoy en día les estamos debiendo a los chicos en la secundaria una gran deuda de conceptos, desde el manejo de contenidos digamos... los tenés en la secundaria pero como que se dan pocos contenidos, cada año se da menos, cada año. (E2-EG)

En las palabras de las docentes de escuela marginal se puede entrever un sentimiento de impotencia y desamparo en garantizar la enseñanza de los contenidos. Viven sus prácticas en el contexto de un sistema con el cual no están de acuerdo en cómo está funcionando, situación que se puede interpretar según Ulloa (1990) de encerrona, los docentes tienen que enseñar a sujetos que muchas veces no quieren aprender, que no quieren estar y ellos tampoco están de acuerdo en las condiciones en las que se encuentran enseñando. Al mismo tiempo están convencidos de la importancia de la escuela.

Una de las docentes de la enclavada en un barrio periférico afirma: «A los chicos los dignifica poder estar en una escuela, creo que ellos la valoran, porque es un lugar de encuentro, de contención. A los que terminan, los vemos en las ventanas, es como que ellos desearían estar en el salón» (E2-EG).

En voz de los profesores, para los adolescentes, ingresar a la secundaria:

es como que tienen una conciencia de que hay un cambio en su vida como iniciar algo nuevo ¿sí?... esa conciencia se debilita y se pierde con los chicos de tercer año, como que sienten que la escuela secundaria es como un pasaje. (E1-EG)

Sí, la repitencia es todo un síntoma de que... a ver, es contradictorio, pero cómo incluir una persona, tiene que significar que esa persona se tenga que sentar por tercera o cuarta vez en un primer año, es una tortura, no es inclusión eso.

Mientras no se les dé a las escuelas las herramientas necesarias como para realizar una inclusión desde lo pedagógico y lo educativo que supere esa instancia que ya rechazó el chico, que ya lo expulsó, digamos, volver a meterlo en lugares que lo expulsan, me parece que nada. (EA)

Y los otros días se reía la directora porque —me dijo— «sos demasiado sincera», y le digo «Sandra estoy feliz, les di una prueba y se copiaron». Porque es cierto, es demostrar que les interesa aunque sea la nota. Antes no le interesaba ni eso... Sí, ellos se copiaron y los dejé. Obviamente, se califican un montón de cosas, pero que el chico tenga la intención... Eso, que es lo terrible. Superar la indiferencia es terrible. Que se siente al lado del otro y que le quiera copiar a mí me fascinó. (EB)

La obligatoriedad puso en jaque y desmantelo las imágenes que tienen acerca de los jóvenes y el efecto en torno a la enseñanza y el aprendizaje, en continuidad y ampliación con la concepción de nuevos sujetos que expresan los lineamientos oficiales.

Esto lleva a tomar en cuenta y discutir la concepción de jóvenes desde la moratoria vital y social en tanto ese tiempo de plus energético y de «espera social» para vivir sin obligaciones adultas. Para los sectores sociales en contexto de pobreza urbana, la escuela es un lugar seguro para estar con vida, así como un espacio para sentir su estado de juventud.

Un lugar seguro donde no corren riesgos, para mí también. A mí me llama la atención en segundo año, cuando terminamos nos quedan 15 minutos, entonces qué hacemos y los chicos te dicen «juguemos a la rayuela o a la mancha», cómo se ríen y disfrutan entre ellos porque consideran que es un lugar muy seguro, porque en sus casas no pueden jugar, en la calle entre las balas que van y vienen mucho tampoco. (EB)

Hay chicos que vienen y que no, están capaces digamos, suponte, no tienen problemas de adicción, entonces se incorporan directamente al aula. Qué sé yo, tenían 15 años, dejaron el año pasado, y se incorporan. Nosotros tenemos una chica de 21 que está haciendo tercero. Ella fue víctima de una red de trata, se la habían llevado a Misiones, pudo volver, y quiso venir a esta escuela. Y bueno, está en tercer año y tiene 21 años. Y vos decís ¿por qué no te vas a un EMPA? No, yo quiero terminar la escuela. Y lo que vos preguntabas, si las escuelas tienen la obligación de aceptar a los chicos, pero no lo aceptan. Yo, por ejemplo, en esta escuela tenemos en este momento, del Vuelvo, tenemos 6 que yo tengo tutorías a la tarde, y es una escuela chica. (EB)

Con referencia a la concepción de nuevos sujetos vinculados a las tecnologías tanto como lenguaje, modos de apropiación del conocimiento y condición de inclusión enunciada en los documentos, hay continuidad, coherencia, desafío y también fuerte incertidumbre en los procesos asumidos por los docentes. Aquí podemos referir a la noción de novedad que expresa Kantor (2008) al decir de los «nuevos» no como reemplazo generacional, sino respecto de las nuevas condiciones sociales y en especial culturales que atraviesan la vida de los jóvenes.

Acordamos también con Tiramonti (2013) cuando señala que la comunicación ha organizado el mundo de otra manera, que se construye de otro modo por la presencia de los medios de comunicación y las tecnológicas que marcan otra forma de diálogo con el mundo contemporáneo. Esto modificó las formas de acceder al conocimiento generando tensión en la escuela anclada en la versión moderna de la transmisión del saber, a partir del libro. Desde esta concepción los jóvenes no se concentran, ya que el cambio cultural produce nuevas formas de comunicación articulando variables temporales y espaciales que se caracterizan por la velocidad y la simultaneidad. Este contexto amplio y profundo, no solo se traduce en la subjetividad de los jóvenes, como los más evidentes y de lo que más se habla en las escuelas, sino que está presente en la discusión de la autoridad pedagógica y en la relevancia e identidad de la escuela donde se cuestiona el saber y el conocimiento parcializado en disciplinas, hay conocimientos relevantes que no están incluidos y esto desafía la organización escolar.

Ahora bien, cuando los docentes se refieren a las nuevas tecnologías, prima una mirada más centrada en términos de nuevos recursos a introducir a una vieja escuela, que en la creación de otros ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

La relación pedagógica se ve conmocionada no sólo por estas dificultades para pensar lo común, sino también por el contexto de liquidez, al decir de Bauman (2004), o de incertidumbre como otro de los rasgos sobresalientes de época.

Se pone de manifiesto un debilitamiento en lo que se refiere a la figura del adulto en cuanto tal en términos de referentes, de transmisores. Los mismos docentes se sienten de algún modo desbastados, se sienten atravesados por múltiples interrogantes que tocan el sentido de sus prácticas, lo que revierte en incertidumbre y cansancio, cuando no agotamiento. Esto puede leerse, como lo señala Sandra Carli (2006), en relación con procesos históricos macro-sociales que dan cuenta de transformaciones acontecidas en las relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad Civil que, en términos intergeneracionales muestra una relación erosionada y manifestaciones alarmantes de «desafiliación».

Norbert Lechner dice que «ante la pérdida de los principios absolutos aparecen el miedo y la amenaza y esto da nacimiento a la demanda de certidumbre» (1990:129). La pregunta que cabe aquí es: ¿desde qué convicciones

transmitimos los adultos? Lo que no es contradictorio a afirmar el reconocimiento de ciertas incertidumbres y necesarias aperturas.

También en este sentido cabe realizar una mirada que integre procesos históricos macro-sociales que, como manifiesta Inés Dussel (2010), dan cuenta de una «sociedad que valora cada vez menos los argumentos matizados y complejos» contexto en el cual sin dudas se vuelve tan difícil como necesario proponer otras formas de interacción y de valores sociales en lugar de «culpabilizar a Twitter», las redes sociales o las nuevas tecnologías. Ser sujetos de derechos no significa que sean adultos, sino seres que están conformando su identidad donde la figura del adulto es central.

Los adultos son conscientes de este cambio de paradigmas, pero se hallan transitando la construcción de un nuevo rol ante las nuevas generaciones, no desde una «tutela» en relación de dominación sino desde un tutelaje humanizante o subjetivante. Y es en este sentido que la escuela sigue afirmándose como una institución que todavía tiene un peso importante para los jóvenes en la posibilidad de pensar otros futuros y opciones posibles.

Es de destacar, en este aspecto que, aun cuando los docentes dan cuenta de las dificultades ante las que se encuentran, no dimiten en su tarea al buscar y cuestionarse acerca de otras formas posibles de trabajo con el conocimiento. De alguna manera, se observa en las preocupaciones que ponen de manifiesto una implicación en el tema que puede ser leída en clave de responsabilidad. Como afirma Violeta Nuñez:

La responsabilidad de los educadores estriba en no dimitir de su función de pasadores de herencias; en no cejar en hacer llegar los legados culturales plurales a todos y cada uno de los sujetos con los que trabajan, vivificándolos en el acto de transmisión. La autoestima y la identidad cultural no son elementos en sí (al igual que los valores), sino efectos de nuestra condición humana de herederos. La tarea educativa ha de posibilitar el encuentro con maneras de articular lo particular de cada uno con lo «común». (2007:46)

Finalmente, otra cuestión interesante que se escucha en las voces de los docentes en vinculación con sus representaciones sobre los jóvenes, es aquella que se manifiesta cuando se piensa en ellos en términos de participación. En este caso, se destaca la percepción de sujetos motivados, interesados. Especialmente, cuando se trata de actividades expresivas/artísticas, fuera del aula. Lo que pone de manifiesto una tensión entre lo curricular y cómo es vivido esto y lo extracurricular, mayor libertad. Interesa señalar en este sentido que se trata de acciones no vinculadas a luchas o reivindicaciones propias del colectivo estudiantil.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E.** (2011). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (comp.) (2013). *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- Bauman, Z.** (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S.** (2007). *Dolor País y después*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Carli, S.** (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Clase preparada para el Diploma Superior en Gestión Educativa modalidad virtual de FLACSO. Recuperado de: http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf
- Castoriadis, C.** (1975). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución (Vol 2)*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dussel, I.** (2010). La culpa no es de Twitter. *El arca digital* (396). Recuperado de: <http://www.elarcadigital.com.ar/modules/revistadigital/articulo.php?id=1667>
- Fernández, A.** (2013). *Jóvenes de vidas grises*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Jodelet, D.** (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Connexion*, 1(89). Francia, Editorial Érès.
- Kantor, D.** (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Lechner, N.** (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.** (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martuccelli, D.** (2013). *Formación de ciudadanos y escuela secundaria en el siglo XXI*. Conferencia inaugural en Seminario Internacional *Los jóvenes y la Escuela Secundaria* organizado por el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO), Buenos Aires.
- Morduchowicz, R.** (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S.** (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. En Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* (2). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Núñez, V.** (2007). Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en la educación. *Propuesta Educativa* 1 (27), año 14. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/5.pdf Virtual Curso: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas – Cohorte 11.
- Reguillo Cruz, R.** (1997). Jóvenes: la construcción del enemigo. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui* (60). Recuperado de: <http://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1148>

- (2006). *Emergencias de culturas juveniles*. Buenos Aires: Norma.
- (2012). Navegaciones errantes. De música, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Nueva Época* (18), 135–171.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** (1986) [1983]. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. Ponencia presentada en reunión de CLACSO. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortés Editora – Editores Asociados.
- Rojas, M.** (2009). Niñez y familias hoy: las problemáticas del desamparo. En Wettengel, L.; Untoiglich, G. y Szyber, G. *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sabelli, N.** (2011). Aprendiendo con las cuatro pantallas. En Artopoulos, A. (coord.) *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. España: Ariel-Fundación Telefónica.
- Terigi, F.** (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 1(29). Recuperado de: http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/07/TERIGI-Los-cambios-en-el-formato-de-la-escuela-secundaria-1.pdf
- Tiramonti, G.** (2013). *Cambios y permanencia en la configuración actual del Nivel Secundario de Educación*. Conferencia desarrollada en la Jornada *Las escuelas secundarias santafesinas en clave de derecho. Encuentro con docentes. Avanzando en la construcción curricular* organizado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Ulloa, F.** (1990). Notas para la mesa de desinstitucionalización (documento inédito). Buenos Aires.
- (2005). *Sociedad y crueldad*. Ponencia presentada en el Seminario internacional *La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas* organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Huerta Grande, Córdoba. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_ulloa.pdf
- Untoiglich, G.** (2009). *Patologías actuales en la infancia*. En Wettengel, Untoiglich, Szyber (2009). *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zelmanovich, P. y Minnicelli, M.** (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa* (37).

Normativas

- Consejo Federal de Educación** (2009). Resolución CFE N° 79/09 *Plan nacional de educación obligatoria*.
- (2009). Resolución CFE N° 84/09 *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*.
- (2009). Resolución CFE N° 86/09 *Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional* (aprobado para la discusión).

—— (2009). Resolución CFE N° 88/09 *Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional* (aprobación definitiva).

—— (2009). Resolución CFE N° 93/09 *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.*

—— (2010). Resolución CFE N° 103/10 (2010). *Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la Educación Secundaria.*

—— (2012). Resolución CFE N° 188/12 *Plan Nacional de Educación obligatoria y Formación Docente 2012–2016.*

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206.

Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación (2014). *Diseño curricular de Educación Secundaria Orientada.* Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

Capítulo III

Definiciones, interpretaciones y tensiones en la configuración de nuevos espacios curriculares. El caso del Seminario en Ciencias Sociales

Victoria Baraldi, Victoria Manessi, Elda María Menvielle,
Susana Beatriz Mazover

A lo largo de este proyecto hemos sostenido que los cambios proyectados para la educación secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 fueron múltiples y desafiantes.

Aquí nos centraremos en una de las particularidades de la educación secundaria, esto es, su estructura curricular disciplinar. Entre los diversos diagnósticos realizados en torno a este nivel educativo (Dussel 2006, Díaz 2013, Southwell 2012), la metáfora expresada por Terigi (2008) como el «trípode de hierro» es, quizá, la síntesis de aquellos aspectos más difíciles y, a la vez, más necesarios de cambiar en este nivel educativo. A través de esta metáfora se alude a la existencia de un curriculum fragmentado cuya estructura se complementa con la formación de docentes por disciplinas y una contratación laboral de los profesores por horas cátedra.

Con relación a la organización curricular por disciplinas, es oportuno recordar que en la literatura pedagógica hay un reconocimiento de que el curriculum por asignaturas o por disciplinas¹ es más propicio (no determinante) a que en él se alojen prácticas de enseñanza y de aprendizaje con escasa significatividad por parte de los estudiantes. Esta es una de las razones por la cual se han generado distintos intentos de reformas sobre la cuestión.

Las observaciones a la fragmentación del curriculum no son recientes. Esto ha sido tema de análisis desde principios del siglo xx. Ya Dewey, en *El niño y el programa escolar*, escrito en 1902, hace referencia a la distancia que existe entre el mundo vital del niño y la lógica de las disciplinas y argumenta que se sustentan en lógicas diferentes. Por ello hay que encontrar el modo en que el mundo disciplinar sea «psicologizado». Con posterioridad, en la década del 60, Hilda Taba (1974), en el marco de un riguroso estudio sobre los

1 No son sinónimos, pues tienen una lógica de selección distinta, pero comparten la cuestión de la fragmentación del curriculum. Para ver modos de organización curricular en diseños universitarios, Cfr. Camilloni, 2016.

distintos modos de organización curricular, señala las desventajas de la organización por disciplinas. También explica las razones de su continuidad a lo largo de la historia educativa.

La estructura curricular basada en disciplina tiene inconvenientes o limitaciones. Es por ello que en nuestro país se han implementado reformas que procuraron zanjar estos problemas. Como señala Díaz, durante el siglo xx se sucedió una serie de pugnas por la selección y distribución de contenidos culturales que se consideraban valiosos de transmitir, pero a pesar de ello el carácter disciplinar del currículo permaneció con fuerza. Se planteó el lugar que debía asumir la escuela secundaria y los saberes que allí se transmitían: si se la entendía como continuación de la escuela primaria atendiendo a una formación general o bien aportaba los conocimientos para continuar los estudios o la inserción al campo laboral (Díaz, 2009:108).

Si nos remitimos a la segunda mitad del siglo xx —recordemos que la mayoría de las escuelas secundarias aún pertenecían a la Jurisdicción Nacional— el Decreto 1624/88, del Programa para la Transformación de la Educación Media, incorpora la idea de un curriculum integrado, que aborde la realidad de manera interdisciplinaria. Allí se señala que la conformación de áreas facilita la integración de conceptos y la comprensión de fenómenos sociales, naturales y tecnológicos.

También durante la recuperación del gobierno democrático, en 1983, se promovió una fuerte crítica a la lógica disciplinar. Fue en dicha década que se generaron debates vinculados a los procesos de estructuración y definición curricular y se sucedieron algunas reformas curriculares. Por ejemplo, en la provincia de Santa Fe, en esa década se implementó un diseño curricular que procuró el trabajo entre disciplinas. Y, a nivel nacional, el proyecto Maestros de Educación Básica (MEB), que procuró el trabajo por áreas (Menin, 1999). Estos proyectos que se habían logrado poner en funcionamiento luego fueron derogados. Con la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1993 se inició otro proceso de cambios curriculares.

Todas las reformas mencionadas merecerían ser analizadas y sistematizadas con mayor profundidad para poder ver tanto sus logros como los obstáculos que explican las dificultades de su implementación. Recordemos, una vez más, que son muchas las mediaciones que existen entre la configuración de un diseño curricular y su implementación. Allí se ponen en juego no sólo definiciones epistemológicas y pedagógicas por parte de los sujetos curriculares sino también resoluciones de tipo laboral y de organización institucional. La modificación de aspectos estructurales formales de un curriculum puede ser condición necesaria pero no suficiente para generar cambios y mejoras en las prácticas docentes.

Habida cuenta de estos antecedentes particulares en la educación secundaria, nos interesó focalizarnos en la cuestión de la estructura curricular. Cuáles fueron las principales definiciones en cuanto a las políticas curriculares en general, al diseño jurisdiccional en particular, como también, y principalmente, a las modalidades de su interpretación.

Cuando nos referimos a la cuestión de la estructura curricular, aquí aludimos al modo de selección y organización del contenido. Este concepto también puede ser entendido como todos los elementos que constituyen un diseño curricular, pero no nos extenderemos en ese análisis.

En primer lugar, nos preguntamos qué definiciones existieron desde los acuerdos generados en el Consejo Federal de Educación (CFE) sobre esta cuestión y cómo lo definió el diseño curricular de la provincia de Santa Fe. Pero, además y en especial, quisimos conocer los procesos a través de los cuales una nueva norma es interpretada e implementada. Para responder a estos interrogantes hicimos un análisis de aspectos estructurales formales, consultamos Resoluciones del CFE, otros diseños curriculares jurisdiccionales y en particular el de la provincia de Santa Fe.

Luego focalizamos en el Seminario de Ciencias Sociales, porque es uno de los cuatro espacios integrados que allí se proponen. Para conocer los criterios tomados para su implementación, nos vinculamos con docentes a cargo de este nuevo espacio. Conocimos sus programas y dialogamos en torno a sus principales definiciones pedagógicas. Esto nos permitió identificar nudos y tensiones y especificar algunas proyecciones necesarias para abordar a futuro. De manera simultánea nos adentramos en algunos de los debates actuales respecto de las ciencias sociales, de la interdisciplinariedad y de su enseñanza en la escuela. Sobre la base de estos itinerarios organizamos el presente capítulo.

Acerca de la estructura curricular en resoluciones y diseños

Como afirmamos, la redefinición de los aspectos estructurales formales del curriculum, y dentro de ello la definición de la estructura curricular² en los diseños del nivel, se constituyó en uno de los nudos dilemáticos centrales de la actual reforma educativa. En este sentido, el CFE se fue expidiendo a través de distintas resoluciones, pero es en la Resolución 93 donde se aborda con mayor detalle esta cuestión.

2 Recordemos que, en particular, nos interesa analizar los modos de organización de los contenidos en el diseño curricular.

Breve recorrido por otros diseños jurisdiccionales

Si bien nuestro proyecto de investigación se abocó a la comprensión de los procesos curriculares en la provincia de Santa Fe, consideramos de relevancia realizar una indagación acerca de los modos en que se definieron las estructuras curriculares, a partir de la implementación de la Ley 26206, en los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones que componen el sistema educativo en su conjunto, haciendo especial referencia a las ciencias sociales.³

Lo primero que visualizamos a partir de la lectura de los diseños son los diferentes tiempos en que se fueron presentando los mismos. Si bien la Ley Nacional de Educación se sancionó en el año 2006, la elaboración de los diseños curriculares en las distintas provincias tuvo tiempos diversos. Los primeros diseños modificados fueron en 2006 y 2008 y corresponden a las provincias de Buenos Aires y Río Negro, respectivamente. El resto de las provincias lo hizo entre 2010 y 2014. La provincia de Santa Fe aprobó la versión final en diciembre de 2014.

En todos los diseños se expresa que el proceso de transformación de la escuela secundaria se sustenta en las definiciones que para el nivel determinan la legislación nacional, provincial y los acuerdos federales. También están presentes para la selección y organización de los contenidos los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

En todos los documentos se explicita la finalidad de la educación secundaria obligatoria: el ejercicio pleno de la ciudadanía que implica reconocerse como sujeto de derecho, la formación para el mundo del trabajo y la preparación para la continuación de estudios.

De inmediato encontramos una diversidad de formatos para la organización de los contenidos. A partir de la lectura de los diseños, se observa que en todas las jurisdicciones aparecen los espacios curriculares Historia y Geografía como separados, aun cuando en la fundamentación se plantea una perspectiva integradora.

En la mayoría de las propuestas, los contenidos de cada espacio curricular (Historia, Geografía) se organizan a partir de ejes. En otras se explicita que el currículum está compuesto por materias que se organizan en disciplinas escolares: estas son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela.

3 Se analiza en especial el área de ciencias sociales, porque a su vez es el área que tomaremos para el trabajo de campo. Para realizar este trabajo se consultaron las páginas web de los respectivos Ministerios de Educación de todas las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

También se propone problematizar el concepto tradicional de espacios curriculares mediante el diseño de nuevos espacios de formación que cada institución debe decidir. Otro de los formatos propuestos es el de asignatura combinada con talleres y jornadas de profundización temática en cada año.

Aunque, en general, en los diseños se plantea una organización por materias, está presente el propósito de superar esta atomización por medio de la sugerencia en algunos casos, la reglamentación en otros, de diversas propuestas. Se pone el acento en plantear situaciones problemáticas para evitar que los contenidos se aborden de manera fragmentaria y se sugiere la utilización de diversas estrategias, como estudios de caso, juegos de simulación, paneles de discusión, recortes didácticos integrados, entre otros, que se pueden encontrar en las propuestas de algunos diseños como los de Chaco, Corrientes, La Pampa.

El diseño de Entre Ríos incorpora el concepto de recorridos tomado de Miguel de Certau,⁴ que admite múltiples posibilidades de tratamiento y cruces en el abordaje de los contenidos. Otros diseños, como el de Río Negro, incorporan talleres interdisciplinarios para tratar diversas problemáticas de relevancia en los que participarán las asignaturas que puedan aportar significativamente.

La organización de seminarios es una propuesta innovadora. Está presente en los diseños de Catamarca, Santa Fe, ciudad de Buenos Aires y Córdoba. En algunos casos con propuestas temáticas y orientaciones para su desarrollo, en otros sólo se propone el formato considerando que son decisiones que cada institución debe abordar al formular su proyecto curricular institucional y en función de sus rasgos identitarios.

Un caso particular es el diseño de la provincia de Buenos Aires, ya que organiza sus contenidos en torno a un objeto de estudio y establece que los mismos deben ser enseñados tomando en cuenta conceptos básicos de las disciplinas y conceptos transdisciplinarios.

El recorrido no es exhaustivo pero da cuenta de una preocupación generalizada por superar una organización curricular que muestra cada vez más claramente sus límites.

4 Este concepto se relaciona con la caracterización que realiza Michel de Certau (2000) en *La invención de lo cotidiano I*, Artes de Hacer. México: Universidad Iberoamericana, 129, acerca de los lugares y espacios. Lugar está ligado a orden; los elementos se distribuyen en una relación de coexistencia, implica estabilidad. El espacio, en cambio, es un cruzamiento de movi- lidades, es un lugar practicado. La calle es un lugar que se transforma en espacio por la intervención, el recorrido de los caminantes.

El Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe

Este *Diseño*⁵ plantea para el ciclo básico (CB) una estructura curricular compuesta por diez espacios curriculares disciplinares⁶ y cuatro espacios curriculares articulados,⁷ de los cuales cada escuela adopta dos, los que luego tienen el carácter de obligatorio y promocional. Además se incluyen ruedas de convivencia (espacios de encuentro, intercambio y producción de propuestas orientadas a la construcción de la convivencia escolar), Educación Sexual Integral⁸ (para lo que se plantean sugerencias para ser abordadas en todos los espacios curriculares) y dos contenidos transversales: Educación Vial (centrada en la educación del transeúnte e inscripta en una educación para la ciudadanía) y Educación para el desarrollo sostenible y sustentable (el primero concebido como desarrollo económico y social que permite hacer frente a las necesidades del presente, sin poner en peligro la capacidad de las futuras generaciones, y se considera que en torno a ello se adquieran conocimientos valores y habilidades para participar en la solución de los problemas ambientales).

El diseño curricular se compone de una Fundamentación general de la propuesta curricular, y la descripción de los espacios curriculares correspondientes al CB y al ciclo orientado (CO). En la fundamentación se presenta al diseño como «instrumento de la política educativa; como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes» (Provincia de Santa Fe, MEP, 2014:10), sustentado sobre los principios de laicidad, democracia, obligato-

5 El mismo fue aprobado el 30 de diciembre de 2014, mediante Resolución 2630 del Ministerio de Educación, la cual también aprueba las estructuras curriculares correspondientes al ciclo básico y al ciclo orientado, realizando adecuaciones a las oportunamente aprobadas en los años 2011 y 2013, respectivamente. Cabe señalar que la escritura del diseño tuvo marchas y contramarchas en el cual participaron sujetos con acciones y responsabilidades diversas. Un prediseño curricular se expuso en diciembre de 2010 y luego se generaron tres nuevas versiones: 2011, 2012 y 2014. Estas producciones se articulan con otras políticas educativas implementadas por la provincia, vinculadas a la estabilidad laboral, la convivencia escolar, los Planes de Mejora, entre otros. Mayores detalles de este proceso fueron expuestos en el Capítulo I.

6 Formación Ética y Ciudadana; Lengua y Literatura; Lengua extranjera, Educación Física, Matemática, Educación Tecnológica (todas para 1° y 2° año), y Biología, Geografía y Educación Artística (música) para 1°, y Físico Química, Historia y Educación Artística (Artes visuales) para 2°.

7 Seminario de Ciencias Sociales; Laboratorio de Ciencias Naturales; Taller de Economía y Administración, y Lengua Extranjera Adicional (Anexo I. Resolución Ministerial 2630/14).

8 La Educación Sexual Integral ha sido un eje programático importante de la política curricular de la provincia de Santa Fe. Asimismo, en la Cámara de Diputados hay un proyecto de ley que aún no ha sido aprobado.

riedad, participación, integralidad, interculturalidad y gratuidad. También se expresan una serie de definiciones en torno a la educación, la cultura y el aprendizaje y se deja un apartado especial para establecer definiciones sobre evaluación, en donde se recuperan definiciones establecidas en el decreto ministerial redactado con anterioridad (Resolución 181/09).

El Seminario de Ciencias Sociales, que es uno de los cuatro espacios curriculares articulados del CB, se presenta a través de una Fundamentación, Orientaciones Metodológicas y Contenidos. En la fundamentación se considera que «las Ciencias Sociales pueden ser pensadas a partir de la sumatoria de respuestas que la comunidad científica otorga a las diversas problemáticas emergentes» (98) y se menciona como necesario «el despliegue de ciertas habilidades cognitivo-lingüísticas como: el procesamiento de la información (...) la aplicación de la información (...) la capacidad de comprender». Asimismo, se sostiene que «el abordaje de la realidad social es necesariamente interdisciplinario y en ese sentido es válido proponer posicionamientos epistémicos propios de las ciencias sociales que no son excluyentes».⁹ Además se sostiene que «la complejidad de estos niveles de comprensión de la realidad propuestos a estudiantes tan jóvenes requiere de una tarea específica por parte de los docentes, en el sentido de aproximarlos a categorías propias de estas disciplinas de acuerdo con sus posibilidades reales de comprensión y complejización» (100), para lo cual «se sugiere el trabajo transdisciplinar con otros espacios curriculares».

En las Consideraciones metodológicas se enuncia que la finalidad del Seminario es proporcionar a los estudiantes herramientas teórico-conceptuales y procedimentales que definen a las ciencias sociales, y para ello se considera apropiado abordar las categorías de «tiempo y espacio, sujeto social, imaginario colectivo, clase social, condiciones de trabajo, poder, marginalidad» y «otras que resulten pertinentes en función de las temáticas seleccionadas para trabajar en el aula» (100).¹⁰ Con respecto a los contenidos:

El seminario se organizará en ejes temáticos vertebradores y problematizadores. Teniendo en cuenta las diversas realidades escolares, la selección de dichos ejes se concretará en el ámbito de las decisiones pedagógicas de cada institución, dando cuenta de los intereses y problemáticas particulares de los estudiantes, como también de cuestiones locales que atraviesen la práctica escolar.

9 Con relación a esto, se menciona y caracteriza muy brevemente a la Historia, la Geografía, la Antropología, la Ciencia Política, la Sociología y la Economía (p. 99).

10 Además, se sugiere se realicen «actividades iniciales, de desarrollo de marcos teóricos, de afianzamiento, integración y extensión y de adaptación de metodologías científicas al aula» (p. 100).

Dentro de un conjunto de problemáticas sociales contemporáneas se enuncian las siguientes:

problemas ambientales y catástrofes naturales; la inmigración desde países limítrofes y las migraciones en la región; la integración e interculturalidad; problemas referidos a salud y educación, desempleo, formas de precarización laboral, la emergencia de nuevas identidades y subjetividades juveniles. (101)

Por lo expuesto, se trata de un espacio abierto (cuya resolución implica el conocimiento del ámbito de las ciencias sociales, del contexto socio educativo en donde se implemente y de los estudiantes involucrados), en donde se propicia la formación teórica y metodológica propia de las ciencias sociales (aunque no se especifican las metodologías de cada disciplina y tampoco se definen conceptualmente los términos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad mencionados para este espacio).

Para conocer las interpretaciones y modalidades de su implementación, nos comunicamos con un conjunto de escuelas secundarias con características diversas: antiguas y recientemente creadas, grandes y pequeñas, rurales y urbanas y, dentro de estas últimas, céntricas y periféricas. Entrevistamos a docentes a cargo de los Seminarios en Ciencias Sociales,¹¹ realizamos encuestas online y leímos todos los programas que nos fueron facilitados. A partir de estas instancias ponemos a consideración una serie de cuestiones que, a nuestro criterio, ameritan que sean discutidas en distintos ámbitos entre quienes están ocupados y preocupados por la educación secundaria. Lo que se expone a continuación no pretende ser un «estado de situación» del modo en que funcionan estos espacios. Esto no ha sido ni nuestra intención ni nuestro alcance. Son nudos y/o dilemas que fuimos apuntando a partir de un diálogo con los docentes y de pensar el proceso de implementación de este nuevo espacio curricular. De algún modo, se pueden leer como núcleos conversacionales.

11 Durante el año 2015 se realizaron 9 entrevistas y 15 encuestas online a docentes a cargo del Seminario de Ciencias Sociales que se desempeñaban a la fecha en distintos establecimientos de la Capital y del interior de la provincia de Santa Fe. Al citar se resguarda el anonimato de las respuestas, las que son consignadas de acuerdo con el número de entrevista efectuada. Cuando la referencia es de un docente entrevistado, se consigna su número con E1, E2... Cuando es un docente encuestado online, e1, e2...

Tensiones en torno a un nuevo espacio curricular

- *Articulaciones y desarticulaciones entre las políticas educativas, los abordajes institucionales y la práctica docente*

Reiteramos aquí que el cambio en el diseño curricular no es condición suficiente para el cambio en las prácticas, sino que se requiere de políticas de acompañamiento, formación y evaluación para que dichos cambios se efectivicen. En este caso, los docentes consultados, manifiestan no haber tenido por parte del Ministerio de Educación propuestas de capacitación ni consignas específicas para la implementación del Seminario. «No tenemos ni del Ministerio ni de la Provincia más que orientaciones, en las cuales hay cuatro páginas sobre el seminario, por lo tanto todo lo tenemos que armar nosotros» (E1). Otros docentes consultados dicen haber realizado por su cuenta alguna instancia de preparación para la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera interdisciplinaria en modalidad de Seminario. Entre las capacitaciones mencionadas señalan: diplomaturas en ciencias sociales, Cursos online sobre Seminario, Proyectos de Especialización en ciencias sociales. También coinciden en expresar que la implementación del espacio no fue motivo de análisis institucional, es decir, una preocupación de la escuela en su conjunto.

Como se expresó en el Capítulo 1, un actor importante para acompañar, orientar, colaborar con el docente y los directivos es la figura del supervisor. En las entrevistas realizadas no se advierte la presencia de este actor cuya instancia de mediación hubiera significado un aporte importante para la implementación de los nuevos espacios.

Los criterios que se adoptaron para definir qué docentes se harían cargo de los mismos fueron la pertenencia a la institución, el título de grado y la disponibilidad como consecuencia de cambios acaecidos por el nuevo diseño. Por lo tanto, la selección se hizo sobre la base de la cobertura de horas disponibles y se designaron docentes de Geografía o de Historia.

Las definiciones para su implementación corrieron por cuenta del docente. Esto plantea la paradoja del ejercicio en soledad de una práctica social como es la enseñanza. En este sentido, es elocuente la apreciación de uno de ellos que dice:

Sí, al principio era no saber qué hay que hacer. Entonces era que el de historia dé algún tema de historia y el de geografía que dé algún tema de geografía y no era un seminario. De hecho a veces no se sabía que dar, para donde encararlo. (...) Hay docentes que hasta el día de hoy no saben qué hacer. (E4)

Otra docente explica: «Yo lo armo y lo desarmo. Por este lado no, voy por el otro lado. Si hago cambios, tienen que ver con las respuestas de mis alumnos» (E7). A la hora de definir cómo implementar el Seminario, algunos profesores comentan que recurrieron a sus propias experiencias en investigación, que trataron de imprimirle un carácter más práctico, que no tuviera como único objetivo la presentación de un trabajo final sino el propósito de lograr aprendizajes significativos. Otros tomaron en cuenta la experiencia realizada en sus trayectos de formación, experiencias de otros docentes, o el propio diseño que intentaron adaptar teniendo en cuenta la realidad particular de cada institución. Una docente dice:

Capacitación no, pero sí desde el momento en que yo supe entré a los contenidos curriculares, imprimí el material de la provincia, cuáles eran las temáticas del seminario, de hecho yo ya daba en otras escuelas pero teníamos otra mirada diferente. Entonces yo lo que hice fue imprimir el diseño curricular, qué es lo que el diseño pretende y traté de amoldarlo. (E4)

En cuanto a los temas y problemas específicamente desarrollados, una de las docentes expresa: «Yo trato de trabajar problemáticas en las que los chicos estén dentro» (E7). Otros docentes incluyen problemáticas sociales vinculadas a la ciudad de Santa Fe tales como las inundaciones, contaminación, entre otras. Una docente señala: «En 1° año el tema es la ciudad de Santa Fe, y se toman problemas como riesgo hídrico, tránsito. En 2° se trabaja violencia, aborto, uso de las redes sociales, narcotráfico» (E9).

La incorporación de este espacio en el diseño curricular sin dudas tiene el propósito de resignificar la concepción tradicional de currículum, superar en cierto modo la fragmentación del mismo que históricamente ha prevalecido en el nivel y en este sentido tiene un carácter innovador. La ausencia de acompañamiento en la implementación de esta experiencia,¹² sin embargo, pareciera limitar sus alcances.

Esta carencia de orientaciones, de discusión institucional, se manifiesta también en una heterogeneidad de propuestas y criterios que dan cuenta de enfoques diversos, de la realidad particular de cada institución, de la idiosincrasia de la comunidad a la que pertenece cada escuela, pero dificultan la sistematización de experiencias valiosas.

Terigi (2013) destaca la relación particular que tienen los docentes con el saber que se caracteriza por transmitir un saber que en general no se ha con-

12 Al momento de hacer estas entrevistas aún no se había implementado el proyecto de Núcleos interdisciplinarios de aprendizaje que el Ministerio de Educación implementó con posterioridad.

tribuido a producir y, por otra parte, en el marco de ese mismo proceso de transmisión genera un saber acerca de la transmisión. En este sentido son productores de saber. Cuando decimos «los docentes» no nos referimos exclusivamente al accionar de los mismos de manera individual sino también a la existencia de producciones institucionalizadas para llevar adelante la enseñanza.

La autora señala además que no existe un reconocimiento a este saber producido en el sistema escolar y por esta razón no es sistematizado, y tampoco es reconocido por los expertos como conocimiento pedagógico.

Esta situación genera una dispersión de experiencias áulicas que por lo general son compartidas entre los docentes de manera informal por relaciones personales, por estar en las mismas instituciones o en instancias donde se socialicen experiencias.

La potencia que supone la sistematización del saber pedagógico producido en contextos institucionales reales, diversos, singulares, se atomiza en consecuencia librada a la supervivencia de algunas experiencias que eventualmente se rescaten. Su ausencia da lugar a la consolidación de un saber pedagógico por defecto (Terigi, 2013) que se naturaliza y se reproduce.¹³

• *¿Ciencias sociales? ¿Interdisciplina?*

Con respecto a la definición del Seminario como espacio interdisciplinar, las expresiones de los docentes son coincidentes en cuanto a las dificultades que encuentran a la hora de concretar propuestas:

Es complicado coordinar, encontrarse. En las escuelas secundarias compartimos determinados momentos de determinados días y hay profesores que nunca nos vemos no es que estamos los cinco días de la semana en el mismo horario. (E4)

El abordaje interdisciplinario es medio complicado (...). El Seminario en sí no está abordado interdisciplinariamente con otros profesores afines (...) la cuestión de horarios se nos complica mucho. Todos tenemos horas en otras escuelas. (E1)

Que es factible es factible, el tema es que son varias las partes que deberían de coordinarse y todas apuntar a ese mismo objetivo y todas las partes tendríamos que comprometernos y es ahí donde posiblemente no podría ser tan factible. Pero que se puede llevar a cabo se puede llevar a cabo. (E5)

13 Esta categoría delimitada por Flavia Terigi se refiere a la existencia de un saber profesional docente estructurado en el marco del sistema educativo decimonónico que tiende a funcionar «por defecto» reproduciéndose y desarrollándose de manera automática ante la ausencia de un saber profesional alternativo.

Yo creería que no, (...) una cuestión de horarios y demás, es medio complicado. De pensarlo habría que pensarlo desde principio de año de proyectar de ver cómo lo trabajás dentro del área, nosotros, por ejemplo, tenemos Formación que, dependiendo del tema, podría también trabajarse desde ese lugar, alguna problemática que tenga que ver con Formación Ética. (E6)

Si bien en las entrevistas se puede apreciar una preocupación genuina por concretar propuestas interdisciplinarias, también se pone de manifiesto cierta inseguridad para hacerlo. Para que sea posible una implementación con estas características se requiere de muchas acciones, y quizá las dos más importantes sean la formación de los docentes —ya que se sigue abordando la formación desde enfoques disciplinares— y condiciones laborales propicias para generar espacios comunes que admitan la discusión, el intercambio y la construcción colectiva que requiere una mirada interdisciplinar.

Como anticipamos, en el diseño se hace alusión a un trabajo interdisciplinario:

Pensar la realidad social es pensar en una complejidad de relaciones sociales y de influencias culturales que reflejan cosmovisiones e ideologías presentes en los colectivos sociales, así como en las matrices de pensamiento de cada sujeto, y que dotan de sentido a las realizaciones tanto personales como colectivas. Por ello el abordaje de la realidad social es necesariamente interdisciplinario y en ese sentido es válido proponer posicionamientos epistémicos propios de las ciencias sociales, que no son excluyentes. (Provincia de Santa Fe, 2014b:99)

Y en tal sentido se caracteriza brevemente a la historia, geografía, antropología, economía, ciencia política, sociología. Esto nos llevó a indagar si efectivamente estaban o no presentes estas disciplinas y qué tipo de relaciones se establecían entre ellas.

En principio, tanto por los docentes designados como por los abordajes realizados identificados en los programas, se observa la presencia de geografía e historia pero no de las otras disciplinas mencionadas en el diseño. Se desdibuja el posicionamiento por parte de los docentes frente a la cuestión interdisciplinar en general y de las ciencias sociales en particular.

• *¿Qué es un seminario? ¿Qué significa «investigar» en la escuela?*

De acuerdo con una de las definiciones más corrientes, un seminario es un grupo reducido de especialistas que se abocan al estudio de una problemática puntual durante un cierto período de tiempo. Y, cuando hablamos de investigación, hacemos referencia a la construcción de un nuevo conocimiento en el

marco de una comunidad científica. Dewey escribió el libro *Cómo pensamos* en el año 1910; allí advertía que las «escuelas están abrumadas por la multiplicación de materias» y tenía la convicción de que «la actitud innata y pura del niño se aproxima mucho, muchísimo a la actitud del espíritu científico». Con estas premisas hace un pormenorizado análisis de los procesos que se llevan a cabo en las ciencias para un pensamiento reflexivo, a partir de lo cual poder establecer analogías¹⁴ para el trabajo en la escuela. Resaltamos el término «analogía», para enfatizar que no son procesos iguales, sino que se asemejan en algunos aspectos y se diferencian en otros. Tienen en común partir de preguntas y problemas, pero el estudiante se apropia a un conocimiento ya elaborado científicamente, mientras que el investigador se propone la generación de un nuevo conocimiento en un campo disciplinar específico.

¿Cómo se interpreta la idea de seminario y de investigación en el ámbito de la educación secundaria? ¿Cuál es el acompañamiento que hace el docente frente a esta tarea? ¿Qué ideas de ciencia subyacen en las prácticas de enseñanza? La observación de algunas pautas dadas a los estudiantes da cuenta de dos tipos de opciones, que a nuestro entender pueden generar dificultades en el proceso de indagación. Por un lado, consignas extremadamente amplias, tales como decir «investiguen», «busquen», sin dar pistas e instrumentos para poder encaminar esa búsqueda. Y, por otro lado, parecería tener cierta vigencia una idea de ciencia neutral que trabaja en torno al «método científico», cuyos pasos están preestablecidos y a los que hay que enseñar más allá del tema o del problema. En estos casos pareciera omitirse un acuerdo básico de las ciencias sociales, y es que el tema y el problema definen la metodología.

Esta cuestión remite otra vez a la instancia de formación inicial de los docentes. ¿Cuáles fueron sus trayectos formativos en torno a la investigación? ¿Cuáles son los vínculos que los institutos de formación y las universidades ofrecen para que se sostengan ámbitos de formación permanente? No estamos suponiendo un curriculum nulo respecto de la formación en investigación durante la formación de grado, aunque puede existir. Estamos planteando la necesidad de promover y afianzar lazos que posibiliten un perfeccionamiento docente continuo.

- *¿Por qué y para quién planificar?*

Es sabido que durante décadas, y en el marco de un modelo didáctico-curricular centrado en una dimensión técnica, el programa fue un instrumen-

14 Al respecto, es importante recordar que el estudiante no cuenta con los marcos conceptuales y metodológicos que posee un investigador y, por lo tanto su «producción» también difiere. Su indagación escolar lo aproxima al conocimiento de investigaciones científicas.

to que funcionó como un dispositivo de control del trabajo docente. Hoy, desde otras perspectivas, es posible concebirlo como una producción intelectual del docente, como instrumento de comunicación institucional y como guía para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Montserrat, 2009). Desde estos sentidos, por ejemplo, en uno de los programas del Seminario en Ciencias Sociales se explicita dónde, con quiénes, para qué, qué, cómo, y se escriben especificidades de la tarea a realizar como también los criterios de evaluación. Es decir que aquí el programa significó para el docente un conjunto de definiciones pedagógico–didácticas y su escritura tuvo el propósito de comunicar estas definiciones.

En otros programas observamos un mayor desdibujamiento de esta instancia de comunicación, ya sea porque se transcriben párrafos del diseño (sin evidenciar que son citas), no se indican referencias a la situación particular (institucional y áulica) en donde se llevará a cabo la propuesta del Seminario, hay ausencia de referencias bibliográficas y metodológicas para que el programa se constituya en una guía de aprendizaje de los estudiantes. Nos preguntamos: ¿para qué y para quién es el programa? ¿Cómo se posiciona el docente en esta práctica de escritura?

• *¿Ejes vertebradores y problemáticos? ¿O listados de temas? ¿Quién lo decide?*

El diseño curricular provincial indica que «el Seminario se organizará en ejes temáticos vertebradores y problematizadores» (Provincia de Santa Fe, 2014b:101). Su definición pone en tensión la propia mirada del docente respecto de lo que considera problemáticas sociales actuales, su mirada epistemológica acerca de las ciencias sociales, las sugerencias del Ministerio y los intereses de los estudiantes. En algunas propuestas hemos podido identificar ejes problemáticos que lograron convocar a los estudiantes para la realización de un trabajo de indagación genuino; propuestas que ponen en primer plano las inquietudes del alumno y su entorno social. Tal el caso del docente que en el seno de una comunidad rural toma la propuesta de sus alumnos de investigar la problemática del aborto y se propone como próximo tema la problemática adolescente en dicha comunidad, preocupado por una realidad que no plantea otros desafíos a sus jóvenes más que reproducir un sistema de trabajo ligado a las actividades rurales. También destacamos la experiencia de una docente que, ante un trabajo rutinario de trabajar sobre los aspectos geográficos de la provincia de Santa Fe propuesto inicialmente en el espacio de Seminario, decide, junto con sus alumnos, investigar los circuitos turísticos, para lo cual despliega una serie de estrategias que generan interés y compromiso en sus alumnos.

Esta modalidad de organizar el trabajo se vincula a la vieja idea de currículo activo o experimental, cuyo fundamento es el aprender haciendo, bajo el supuesto de que se aprenden mejor aquellas cosas que están asociadas a la solución de problemas reales, que ayudan a satisfacer necesidades o que se conectan con un interés activo. Esto implica trabajar con situaciones reales e intereses espontáneos, en una planificación nada ortodoxa.

Otras propuestas, en cambio, limitan la participación de los alumnos en la elección de las temáticas que se abordarán. Dice una docente:

Son grupos muy inmaduros, no tienen la capacidad. De repente surge alguna inquietud, algún tema relacionado y lo analizamos. Pero no es que ellos digan: «profe, el tercer problema va a ser este», porque no les nace. Entonces es un Seminario de investigación dirigido, se investiga esto y yo les traigo el autor, o les traigo los libros. (E4).

En algunos programas se pueden apreciar listados de temas más que ejes problemáticos difíciles de ser abordados en profundidad en esa trayectoria escolar; o bien un conjunto de «procedimientos» de las ciencias que no se aproxima al sentido general de enseñar ciencias sociales en la educación secundaria.

Con relación a la evaluación, es interesante lo que expresa uno de los docentes, quien considera relevante poner el acento en modificar la situación de estrés que implica cualquier instancia evaluativa. Muchas veces los chicos saben mucho más de lo que dicen en un examen, por lo que es más importante detenerse en el proceso evaluativo. Esto supone que, si los alumnos deben hacer una exposición oral para presentar un trabajo final sobre determinada investigación, sepan cómo organizar esa exposición, realizar un borrador, seleccionar los temas centrales, identificar palabras clave, etc. Si se desenvuelven con seguridad en este proceso y les interesa el tema que están investigando, la puesta final no resultará tan dificultosa.

Comenta que unos alumnos que exponían su tema, luego de observar cómo lo hacía otro grupo, le pidieron volver a exponer porque se dieron cuenta de que podían hacerlo mejor.

• *¿Cómo se representan los docentes a sus alumnos?*¹⁵

En muchas ocasiones hemos escuchado afirmaciones de los docentes hacia los alumnos con una mirada que enfatiza todo lo que hace a la idea de carencia, de lo que no saben, de lo que no realizan responsablemente.

15 Esta cuestión está profundizada en el Capítulo II.

En cuanto a las nuevas tecnologías y los jóvenes, hay un cuestionamiento generalizado respecto del uso que hacen de Internet en dos sentidos: por un lado, porque no corroboran la seriedad de las páginas que consultan ni cuáles son las fuentes de las mismas. Por otro, por la falta de una lectura detenida y reflexiva que les permita comprender la información y seleccionar los datos pertinentes a la investigación que ellos están llevando adelante. En estrecha relación con esta práctica, señalan que no concurren a la biblioteca y son reticentes a la consulta en libros.

Se da, por supuesto, que el alumno cuenta con ciertas habilidades y conocimientos que le posibilita comprender nuevos contenidos. Frente a esta situación, son pocos los docentes que se plantean trabajar de manera sostenida esta problemática al entender que son estrategias que deben ser enseñadas.

El desinterés es otro de los cuestionamientos recurrentes en la mayoría de las entrevistas; algunos docentes señalan que es muy difícil encontrar temas convocantes o bien que el interés no se puede sostener demasiado tiempo. Por eso se suele proponer más de un tema de investigación en el año. Un docente, por ejemplo, aborda un tema por trimestre.

La razón de esta «distancia» entre las expectativas de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje se expresa así: «Yo fui formada en una escuela diferente, en la escuela del siglo xx, con el respeto al profesor, el silencio, el aprender, las ganas de conocer y hoy el alumno tiene otras inquietudes dentro del aula, entonces cuesta entendernos» (E4).

• *Ámbitos de referencia*

Con este concepto, Terigi (1999:25) alude a los ámbitos con un alto valor para la determinación del contenido escolar.¹⁶ Para organizar este espacio, varios docentes apelaron a su propia trayectoria de formación: «También tuve en cuenta, cuando comencé con el Seminario, lo dado durante las prácticas en el profesorado» (E2), o al modo en que lo resolvieron otros. También recurren a otros espacios de formación (Licenciatura en Ciencias Sociales) y ámbitos de investigación (Instituto Gino Germani). Con respecto a los materiales para trabajar con los estudiantes, utilizan bibliografía sobre metodología de la investigación, materiales periodísticos, manuales, enciclopedias y,

16 Bajo este concepto se pueden englobar a las instituciones de generación de conocimiento académico como las universidades y centros de investigación forman parte de estos ámbitos, como también el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía y otros que ofrecen un universo de saberes y prácticas.

de acuerdo con el tema definido, publicaciones específicas. Sobre esto nos preguntamos qué tan significativas son las universidades de la región como ámbitos de referencia para la educación secundaria, lo cual constituye otra de las líneas del proyecto de investigación, lo cual trataremos con mayor profundidad en el Capítulo IV.

Conceptos y perspectivas para seguir pensando

Los desafíos de las ciencias sociales en el siglo XXI y su relación con la educación

Los objetivos de las ciencias sociales han ido transformándose en las últimas décadas. Del «conocimiento objetivo de la sociedad» a la «comprensión reflexiva de las problemáticas sociales fundamentales», se ha transitado un camino que, entendemos, ha enriquecido la tarea docente, al tiempo que también se puede observar la tensión que estas transformaciones aún producen en las escuelas.

Sin dudas, comprender la complejidad y conflictividad de los tiempos actuales requiere de habilidades analíticas que las escuelas pueden y deben construir junto a los alumnos. En este sentido, los espacios vinculados a las ciencias sociales, que en general aún son disciplinares, tienen un desafío particular y oportunidades de gran valor para asumir la tarea de construir un conocimiento que saque de la invisibilidad problemáticas a actores sociales y que permita trabajar en torno a un pensamiento social complejo, reflexivo, divergente y creativo en una realidad que es cada vez más dura.

Para poder llevar adelante una propuesta en ciencias sociales que incorpore estas dimensiones, es necesario, como plantea Nicolás de Alba Fernández:

Un conocimiento sobre el pasado y el presente de la sociedad así como capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, pero también requiere participar, aplicar de alguna manera los conocimientos sociales a la realidad social política o cultural. (De Alba Fernández; García Pérez; Santisteban Fernández, 2012:13)

Entonces, aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente, es decir, comprender y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales. Debe ser un aprendizaje y, por lo tanto, una enseñanza que promueva el camino que va de la reflexión a la acción, de la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias.

Desde la literatura pedagógica, estos aspectos son destacados en torno a los propósitos que movilizan la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, los currículos continúan siendo organizados de manera disciplinar, lo que dificulta la posibilidad de construir miradas integrales que son necesarias para comprender problemas que son interdisciplinarios y de alcanzar objetivos que exceden los aportes de cada disciplina.

En este sentido, consideramos oportuno reinstaurar un debate, quizá olvidado, acerca de los modos y posibilidades de un trabajo interdisciplinario al interior de la escuela. Para ello, nos proponemos recuperar algunas de las perspectivas que se han expresado en las últimas décadas, para comenzar a tejer junto a otros la posibilidad de otros posicionamientos frente a las prácticas docentes.

La interdisciplina y sus aportes para el conocimiento de las sociedades contemporáneas

En una sociedad que se transforma, las discusiones respecto de la interdisciplina, llevadas al campo del currículum, pueden aportarnos nuevos puntos de vista sobre qué conocimiento debemos construir y para qué en un contexto diverso por naturaleza como es la escuela. Los desafíos son considerables pero creemos, conforme a las ideas de Alicia Stolkiner, que la interdisciplina

nace (...) de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos. (1987:313)

En primer lugar, nos interesa precisar que las formas de conceptualizar el trabajo interdisciplinar son diversas y hay acuerdos y desacuerdos sobre cómo entenderlo y aplicarlo. En pos de construir un concepto que vaya más allá de una mirada simplificadora, que se centre en definir la interdisciplina como cualquier propuesta que supera de forma positiva o no la estructura disciplinar, nos parece relevante recuperar los aportes teóricos que se han estado construyendo en las últimas décadas.

En segundo lugar, lo que de ellos sobresale es el cuestionamiento del proyecto científico de la modernidad y la consecuente fragmentación del conocimiento, elementos que han determinado históricamente la organización curricular. El paradigma moderno de un mundo único y objetivo, que es

posible de ser analizado de forma fragmentada, será puesto en cuestión. En este contexto, se intenta transformar esa lectura del mundo para dar lugar a nuevas propuestas que impliquen una interacción cognitiva novedosa.

Edgar Morin, en el marco de su propuesta sobre el paradigma de la complejidad, afirma que la historia de la ciencia está atravesada por continuas resistencias y rupturas de las fronteras disciplinares, por la usurpación de los problemas de una disciplina sobre otra y la circulación de conceptos, siendo el resultado de esos procesos la formación de nuevos campos disciplinares híbridos. Estos movimientos, sumados a la aparición de nuevos problemas de investigación, dan lugar al surgimiento de esquemas cognitivos novedosos, los cuales pueden producir articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas que hasta ese momento se encontraban separadas. Este proceso, para Morin, supone un progreso en la búsqueda por construir un entendimiento complejo de la realidad, desde una nueva mirada que contemple intercambio y cooperación.

Los trabajos del inglés Basíl Bernstein, cuya propuesta significó una de las mayores profundizaciones teóricas acerca de la vinculación entre poder, relaciones sociales y educación, sistematizan las diferentes realidades curriculares en torno a dos códigos curriculares: un currículum de colección y un currículum integrado. El primero de aquella distinción implica una propuesta en la cual los contenidos se presentan en una relación cerrada y aislada entre sí. El concepto clave es la disciplina, lo que presupone una organización, un ritmo y una temporización del conocimiento particular, en donde prima la compartimentalización del mismo. A su vez Bernstein, quien reconoce un vínculo entre el currículum y las relaciones y formas de participación institucional, nota que, cuando las instituciones educativas se estructuran al rededor de un currículum fragmentado, la administración de la escuela tiende a un carácter jerárquico y la autoridad se concentra en la figura del docente de cada disciplina.

En contraposición a este formato, un currículum integrado supone una relación abierta, donde se borra la delimitación entre las diferentes materias. Este código requiere que los maestros entren en relaciones sociales que surjan de tareas educativas compartidas y cooperativas. Para Bernstein, la alteración en la clasificación del conocimiento impacta en las estructuras de autoridad existentes, en las identidades educativas específicas y en los conceptos de propiedad al sostener que:

los códigos agregados aumentan la libertad del maestro mientras que los códigos integrados reducen dicha libertad en una relación directa con la fuerza del código integrado. (...) La libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y la reducida

libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica. (1974:12)

En un sentido similar, el español Jurjo Torres Santomé (1994) propone, desde hace varias décadas, el concepto de «curriculum globalizado» o integrado. En su propuesta, la estructura disciplinar del curriculum se corresponde con el desarrollo y sostén del sistema capitalista y considera necesario desarrollar uno que englobe no solo dimensiones de diferentes disciplinas sino también dimensiones de la realidad escolar con el entorno y el lugar de la experiencia en el aprendizaje. En diálogo con las líneas antes mencionadas de Bernstein, aquí los contenidos están en una relación abierta y fluida y los alumnos y las alumnas, lo mismo que los docentes, tienen poder para intervenir y decidir tanto en la planificación como en el desarrollo y en la evaluación curricular.

La propuesta de Jurjo Torres Santomé se fundamenta entonces en tres líneas: 1) argumentaciones acerca de la necesidad de una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas o asignaturas (interdisciplinariedad); 2) la atención a las peculiaridades cognitivas y afectivas de las niñas y niños que influyen en sus procesos de aprendizaje, y 3) la necesidad de contemplar la comunidad en la que está integrada la escuela y lograr una apertura a otras comunidades.

Por último, Yves Lenoir, sociólogo canadiense, dedica gran parte de su obra a analizar las posibilidades de la interdisciplina en los ámbitos educativos y propone a la interdisciplinariedad como una interacción entre dos o más disciplinas en función de sus conceptos, sus procedimientos metodológicos y sus técnicas. Llama la atención sobre el peligro de caer en propuestas con perspectivas acumulativas y define que esta forma de concebir la construcción del conocimiento debe contemplar un diálogo abierto y profundo, una interacción real. Lenoir, al igual que los autores antes mencionados, considera necesaria la articulación entre las disciplinas escolares en la búsqueda por comprender una realidad cambiante, pero llama la atención sobre los numerosos obstáculos que existen en las instituciones educativas para desarrollar este tipo de enfoques (la formación disciplinar de los docentes, sus representaciones acerca del conocimiento y las estructuras curriculares vigentes, son algunos de ellos).

En función de los distintos aportes, la interdisciplina implica una nueva y compleja manera de trabajar con el conocimiento, en el cual aparecen formas novedosas y diversas de interacción entre sujetos y sociedad del conocimiento, como también en la relación entre quienes integran una comunidad

educativa. No hay una sola forma de llevar adelante esta superación de las fronteras disciplinares, y al respecto resulta interesante recuperar la clasificación realizada en 1979 por Erich Jantsch y recuperada por Jurjo Torres Santomé en su trabajo *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Para Jantsch, no hay una única forma de relación entre las disciplinas, sino varias etapas de colaboración y coordinación que estarían representadas por el trabajo multidisciplinar, pluridisciplinar, de cruzamiento disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Cada una de estas propuestas construye un horizonte de sentido diverso y se constituye en un *continuum* que va desde la coordinación a la combinación, a una interacción ardua y responsable, y de esta a la fusión de las perspectivas y aportes disciplinares.

La interdisciplina, de esta manera, no se limita a reunir estudios y perspectivas complementarias, sino que supone una voluntad y un compromiso por elaborar un nuevo marco en donde se construya un diálogo genuino entre disciplinas, una integración conceptual que una y supere las estructuras de cada de ellas para crear una axiomática nueva y común que dé una visión unitaria y compleja de un sector del saber. El prefijo «inter» no indica apenas una yuxtaposición, evoca un espacio común, un factor de cohesión entre saberes disímiles.

Desafíos para la universidad

Los «problemas» de la educación secundaria son problemas de la sociedad en su conjunto. Allí se transparentan sentidos atribuidos a la educación y al conocimiento. Una educación en una sociedad fragmentada y un conocimiento aun con tintes de modernidad que fue y está muy cuestionado. Pero, ¿cuáles son los enfoques epistemológicos que predominan en el ámbito universitario? ¿Con qué sentido social se forma un docente? ¿Con qué herramientas teóricas y metodológicas se lo habilita al docente para que este, a su vez, habilite a sus alumnos a un trabajo en torno al conocimiento? Son muchas las aristas y los desafíos para pensar y redefinir los procesos de formación docente en el ámbito universitario.¹⁷

17 Estos interrogantes dieron lugar a la conformación de un nuevo proyecto de investigación de este equipo de trabajo, centrado en la problemática de la interdisciplinariedad.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B.** (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. In *Class, Codes and control, Vol. 1: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Trad. Mario Díaz. London: Routledge and Kegan Paul. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_06ens.pdf
- De Alba Fernández, N.; García Pérez, F. y Santisteban Fernández, A.** (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada.
- Dewey, J.** (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- 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) (tesis inédita de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Lenoir, Y.** (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 52–86.
- Menin, O.** (1999). *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa en el MEB*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montserrat, M.** (2009). La planificación en la formación docente: de la contradicción a la comunidad. Trabajo final inédito del Posgrado de Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Convenio FLACSO–INFOD. Buenos Aires.
- Morin, E.** (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- (1998). Sobre la interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (2), 7–12. París, Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET).
- (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), 43–77. Granada, Universidad de Jaén.
- Stolkiner, A.** (1987). De interdisciplinas e indisciplinas del libro. En Elichiry, N. (comp.), *El Niño y la Escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Taba, H.** (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Terigi, F.** (1999). *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), 63–72. Buenos Aires, FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- (2013). Octavo Foro Latinoamericano de Educación «Saber docente: qué debe saber un docente y por qué». Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf
- Torres Santomé, J.** (1989). El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Pedagogía* (172). Barcelona, Editorial Praxis.
- (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikiriki* (39), 39–45. Sevilla, Movimiento cooperativo de escuela popular.

Normativas

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación y Justicia (1988). Resolución Ministerial N° 1624/88 *Transformación de la escuela media*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/80362/0199.pdf?sequence=1>

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2014). *Diseño Curricular. Ciclo Básico*. Recuperado de: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf

Consejo Federal de Educación (2009). Anexo Resolución N° 93 *Orientaciones para la organización pedagógica y curricular de la educación obligatoria*.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/ainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

Provincia de Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Tomo I Ciclo Básico. Recuperado de: http://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares/Tomo_01_-_Ciclo_Basico.pdf

Provincia de Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2012). *Curriculum para la Educación Secundaria*. Recuperado de: <http://www.dir-documentacion.com.ar/repo/modulos/buscador/documentos/CURRICULUM%20NIVEL%20SECUNDARIA.pdf>

Provincia de Chubut. Ministerio de Educación (2014). *Diseño Curricular Ciclo Básico de Educación Secundaria*. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/bachilleratos_orientados/DC_ciclo_basico/res_324_14.pdf

Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2011). *Diseño Curricular. Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/gíga1/documentos/EL003226.pdf>

Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación (2012). *Diseño Curricular Jurisdiccional Ciclo Básico de la Secundaria Orientada*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/aulaintercultural3/diseo-curricular-jurisdiccional-ciclo-bsico-de-la-educacin-secundaria-orientada>

Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación (2008). *Diseño Curricular de Educación Secundaria - Tomo I*. Recuperado de <http://isptconcordia.ers.infed.edu.ar/sitio/upload/Dise%F1o-Curricular-de-Educacion-Secundaria-Tomo-I.pdf>

Provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación (2009). *Educación Secundaria. Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Recuperado de: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico>

Provincia de Mendoza. Dirección General de Escuelas. Secretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa (2015). *Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado de: <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-SECUNDARIO-BACHILLER-EN-CCIAS-SOCIALES.pdf>

Provincia de Misiones. Subsecretaría de Educación. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2011). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003927.pdf>

Provincia de Río Negro. Ministerio de Educación (2007). *Versión preliminar del diseño curricular para el ciclo básico de la escuela secundaria*. Recuperado de: <http://www1.rionegro.com.ar/diario/centrodocumental/documentos/disenocurricular.pdf>

Provincia de Salta. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2012). *Diseño para la Educación Secundaria*. Recuperado de: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-06-13-12-41/normativa-educativa/2014-05-26-21-05-11/disenosecundaria-1/1277-disenocurricular-para-educacion-secundaria-1/file>

Provincia de San Juan. Ministerio de Educación de San Juan (2015). *Diseño Curricular Provincial Ciclo Básico Orientado*. Recuperado de: http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=6_G8ggW8xZg%3D&tabid=176

Provincia de Santa Cruz. Consejo Provincial de Educación (2015). *Diseño Curricular Nivel Secundario*. Recuperado de: http://educacionsantacruz.gov.ar/images/Otros_Doc_Y_Normativas/2016/Diseno_Curricular/2/secundaria/Anexo_I.pdf

Provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación (2009). Decreto N° 181/09, *Evaluación, calificación, asistencia, acreditación y promoción de alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria*.

———(2014a). *Diseño curricular. Educación Secundaria Orientada*.

———(2014b). *Diseño curricular. Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe*. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Ministerio de Educación (2012). *Diseño Curricular Provincial. Educación Secundaria. Ciclo Básico Formación General*. Recuperado de: <http://www.epetrg.edu.ar/Documentos%20Nueva%20Escuela/Diseno.Tierra.del.Fuego.pdf>

Capítulo IV

Pensar la clase en la escuela secundaria: mediaciones y materiales, entre formas y reformas curriculares

Julia Bernik

Nos ocupa y preocupa la cuestión de las prácticas curriculares, nos interesa reconocer las múltiples formas que asume la experiencia en las escuelas secundarias, que es decir también las razones que asignan sentidos a esas prácticas, los criterios que explican las decisiones que se toman, los principios que las sostienen. Por ello hablamos de construcción curricular, porque, así entendida la experiencia, ya no es posible sostener la idea de la «aplicación del curriculum» o de «la bajada del curriculum a la escuela». Por el contrario, cada experiencia refiere siempre unos principios y unas razones desde los cuales se dialoga, interpela y dinamizan normas, prescripciones, prerrogativas. Tal y como lo vemos sosteniendo en capítulos anteriores, se genera así una particular síntesis curricular, abierta, dinámica, conflictiva y configuradora de prácticas, que encuentra en el diseño solo una arista, de las múltiples, que conforman dichas prácticas (cfr. De Alba, 1996; Frigerio, 1991; Terigi, 1991).

En este capítulo queremos detenernos en un ángulo de estas prácticas curriculares:¹ las clases y, en particular, en una dimensión, los materiales que se seleccionan y proponen para los aprendizajes. Entendemos que las clases constituyen unidades de sentido en espacios institucionales complejos, en tiempos históricos convulsionados (Souto, 1996); lugares en donde se reconstruye un vínculo de los sujetos con el mundo a través de la transmisión de un corpus de contenidos que se legitiman como válidos.

Cuando los profesores organizan y desarrollan sus clases, configuran un modo de comprender el mundo que no siempre conjuga con los de los estudiantes, con sus propias explicaciones, búsquedas y condiciones. Disponen los modos en que ellos comprenden la disciplina que enseñan, unos sentidos asignados a su enseñanza, a la función de la escuela secundaria hoy y, por sobre todo, unas hipótesis sobre el conocimiento (cfr. Edelstein, 1996, 2011;

1 Analizamos también la dimensión normativa del curriculum en el Capítulo I; la cuestión de las representaciones de los docentes sobre los adolescentes y jóvenes y la problemática de la construcción de la interdisciplina en nuevos espacios en el diseño curricular en el Capítulo II.

Litwin, 2008; Terigi, 2004; Maggio, 2012, 2013; Chevallard, 2013; Shulman, 2005). Conjeturas y decisiones sobre lo que es válido que el estudiante conozca, crea y comprenda (cfr. Fenstermacher, 1989).

En ese territorio de significación sobre el conocimiento, se dirimen decisiones y disputas, no siempre evidentes, sobre lo que se supone que es enseñar y lo que se considera que es aprender y es ese carácter sutil, cuasi oculto de las disputas, el que impregna densidad a las clases. Las rutinas y afanes cotidianos, afirma Jackson (1998), suponen diferencias de saber y de poder, desigualdades y asimetrías respecto de las funciones de cada uno, sus responsabilidades, sus obligaciones, que frecuentemente se naturalizan y reproducen.

Y es justamente aquí en donde podemos reconocer, quizás con mayor intensidad y en parte, el entramado de la construcción curricular: porque la configuración de las clases por parte de los profesores supone mediaciones poderosas, no siempre visibilizadas, para que el aprendizaje suceda o no. En las ocasiones que se generan para el trabajo, en los recursos que se habilitan—desde el pizarrón a la pantalla de PC, desde la palabra a la imagen digital, desde las redes virtuales a la biblioteca de la escuela, desde el trabajo grupal en clase al diseño individual de un blog, entre otros tantos más—, en los silencios pronunciados, en las exposiciones breves o interminables, en el aburrimiento o el disfrute, circulan vínculos con el conocimiento, con los saberes y las experiencias. Y esto que diariamente sucede no solo es diferente de lo que los diseños curriculares definen y esperan sino que, algo fundamental, es menos lineal y sustancialmente más diverso.

Profesores y estudiantes en cada clase son, en principio, sujetos sociales. La vida misma circula en la clase, a veces de un modo subterráneo por debajo de prerrogativas pedagógicas, institucionales y morales que pretenden legitimarse. Y nosotros, adultos, necesitamos advertir la intensidad de un nuevo tiempo histórico que va configurando nuevas subjetividades. Nuestros estudiantes hoy no son diferentes a los de décadas anteriores porque consumen, usan y se vinculan a través de dispositivos tecnológicos desconocidos para los adultos. ¿O acaso alguna vez en la historia de la educación y de la humanidad existieron generaciones iguales? Es la escena escolar que persiste imperturbable frente a la heterogeneidad de otros códigos, símbolos, tiempos y espacios que constituyen todas y cada una de las prácticas de comunicación. Aparece inalterable el formato escolar que, sin embargo, describe la fuerza de estas mutaciones, las clasifica y, en tal sentido, las reconoce, pero se sostiene en un orden necesario que acorrala la experiencia histórica, estética y política que viene gestándose desde hace décadas.

A continuación nos detendremos en estas cuestiones antes expuestas. En un primer momento, en el siguiente apartado, retomamos contribuciones

que nos resultan valiosas para pensar el complejo escenario que se despliega en las clases, reparando en la fuerza de un tiempo histórico que nos atraviesa como sujetos sociales, profesores y estudiantes, marcado por nuevos modos de pensar, nombrar y referir el mundo a partir del impacto de las culturas digitales, especialmente. Aquí entonces reflexionamos sobre ello y recuperamos algunas categorías que, a modo de andamiajes de significados, nos permiten «afinar la mirada» en torno a esto que sucede en cada clase, a las decisiones y direcciones posibles de tomar desde la enseñanza para generar algo más que la comprensión de un tema, para crear espacios potentes para pensar e intervenir en el mundo.

Luego, en el segundo y último apartado, reflexionamos sobre las implicancias de pensar desde esta perspectiva a la clase, el conocimiento, la enseñanza y los aprendizajes, a la luz del trabajo empírico, de las conversaciones, entrevistas y encuestas realizadas a los colegas que colaboradores en estas instancias. Señalamos algunas tensiones y controversias que ofrecemos para la discusión.

El ejercicio de ver la clase: algo más que solo mirar

En un interpelador escrito sobre los jóvenes y las nuevas configuraciones comunicacionales actuales, el filósofo Martín Barbero (2002) trae a su texto unos análisis que realiza Margaret Mead, por el año 1970, respecto de los vínculos entre las generaciones a través del tiempo. Ella describe lo que va a denominar una cultura *posfigurativa*, otra *cofigurativa* y, finalmente, una *prefigurativa*, y procura dar cuenta de este modo, de unos lazos entre generaciones que coexisten y disponen de manera diferente el lugar del adulto en la vida de los jóvenes.² Si, en un caso, el futuro de los jóvenes se orienta por el pasado de los ancianos porque se considera que el mismo es impercedero (posfigurativa) y en otro, la cultura de los contemporáneos ofrece parámetros diferentes que permiten revisar ese legado impercedero de los ancianos (cofigurativa), también aparece con intensidad la fuerza del par, del joven frente al joven (prefigurativa) como figuras de relación que desplazan el lugar de autoridad y referencia que significaba el adulto. Barbero advierte así un escenario cultural que produce mutaciones ya no tanto a nivel de lo fenoménico, solo en cuanto manifestaciones culturales, sino y como primordial, transforma la naturaleza del proceso intergeneracional y social amplio:

2 Las palabras escritas en bastardillas son destacadas por la autora.

La aparición de una «comunidad mundial» en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, inmigrantes que llegan a una nueva era de destemporalidades muy diversas, pero todos compartiendo las mismas leyendas y sin modelos para el futuro. Un futuro que solo balbucean los relatos de ciencia-ficción en los que los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa, y que remite entonces a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecno-cultural hacen de la imagen y la sonoridad, del tacto y la velocidad. (2002:2)

De allí que indicará la constitución de unas nuevas «comunidades hermenéuticas» que disponen otros anclajes, desde el presente y frente al pasado y al futuro —palimpsesto cultural—, desde las diversas expresiones de lo textual y frente a la persistencia de la unidimensionalidad de la letra escrita, emergencia de la hipertextualidad. Comunidades que se gestan en nuevos sentidos y horizontes, a modo de un nuevo *sensorium*³ (Benjamin, 1982), una experiencia inédita de percibir y construir el mundo. La fuerza de la racionalidad que desde una epistemología moderna se erige en condición para la inteligibilidad de este mundo, en esta perspectiva, se encuentra vulnerable y limitada para captar, definir, explicar ese mundo, ante la potencialidad y fugacidad de lo heterogéneo.

Estas consideraciones irrumpen la unicidad de una imagen que persiste y subsiste en la escena escolar: la clase como lugar en donde sucede «el proceso enseñanza-aprendizaje». Este binomio que, en términos del filósofo, solo

3 Para descomponer y explicar la potente noción de nuevo *sensorium* y con ello el giro epistemológico determinante que implica, Luis Ardila cita la siguiente consideración de Walter Benjamin: «Nos resulta más o menos familiar el gesto que hacemos al coger el encendedor o la cuchara, pero apenas si sabemos algo de lo que ocurre entre la mano y el metal, cuanto menos de sus oscilaciones según los diversos estados de ánimo en que nos encontremos. Y aquí es donde interviene la cámara con sus medios auxiliares, sus subidas y sus bajadas, sus cortes y su capacidad aislativa, sus dilataciones y arrezagamientos de un decurso, sus ampliaciones y disminuciones. Por su virtud experimentamos el inconsciente óptico, igual que por medio del psicoanálisis nos enteramos del inconsciente pulsional (Benjamin, 1982, p. 47-48)». Luego de la cita, Ardila reflexiona: «La razón de la Ilustración en su economía discursiva no sólo excluye las experiencias fragmentarias sino las imágenes de la cotidianidad. La respuesta de Benjamin a esta reducción y subsunción no es novedosa si se considera desde el estricto devenir del pensamiento moderno-occidental; en cambio, adquiere notable importancia si se mira desde el nuevo giro en el que se enriquece la noción de experiencia ensanchándola, al cubrir no solo lo regulado por la experiencia de objetos científicos sino a todas las experiencias mediáticas, cotidianas y discontinuas del mundo de la vida» (2007:223).

reifica la preponderancia de la enseñanza como causa del aprendizaje, o a la inversa, al aprendizaje como mero efecto de la enseñanza (Fenstermacher, 1989), se quiebra y estalla ante la hondura de estas otras formas de la experiencia, de los vínculos, de las percepciones, sentidos y razones.

El imperativo de estas «comunidades hermenéuticas» encuentra resonancia, entonces sí, en la consideración de la clase como unidad de sentido y de la enseñanza como práctica cultural que posibilita un encuentro de los sujetos con la vitalidad del conocimiento, anclado en este tiempo histórico. Porque, desde la perspectiva que estamos partiendo, la clase convoca y abre el trabajo pedagógico, porque allí se habilita y transcurre la vida cotidiana, esta deja de ser un punto de partida o de llegada porque se configura en escenario para pensar, analizar y construir; se produce sentido a las interacciones en torno al saber. Pero también habitan relaciones de poder y suceden paradojas de la comunicación, se tejen desencuentros con el saber, yuxtaposición de expectativas, visiones contrapuestas, contradicciones y conflictos. En la clase, deviene la vida inconsciente en tanto espacio intersubjetivo, red de identificaciones (Souto, 1996).

Claramente, desde estas consideraciones se repone otro sentido para los materiales de trabajo en clase. Su creación, uso y/o transformación no solo implican la inclusión de otros textos —por ejemplo, digitales— sino la consideración de otros itinerarios de comprensión del mundo que exceden el solo uso de «lo virtual» o «lo impreso». La advertencia de la hipertextualidad de Barbero nos ubica como profesores en un lugar incómodo a la vez que convocante: incómodo, en tanto este *sensorium* nos atraviesa como generación adulta a la vez que nos expone a nuevos mandatos; convocante, para reconocernos en nuestra dimensión de productores de cultura, propiciando otras mediaciones a través de otros textos.

Podríamos pensar en la propia experiencia y en la experiencia colectiva, en las cosmovisiones y sentidos que se entretajan para sostenerla, como buenas ocasiones para configurarlas en materiales de trabajo: ese nuevo *sensorium* desplegado en el aula en diálogo con los saberes disciplinares que también, y en algún sentido, son partes del mismo.

Así entendidos, los materiales de trabajo para la enseñanza recrean un lugar para sí en el marco de la práctica pedagógica. Con frecuencia soslayados en la literatura sobre la enseñanza —desvalorizado su peso en el trabajo de aprendizaje o, en sentido contrario, erigidos como «tierra prometida» de los buenos aprendizajes, conjuros contra el aburrimiento y el desinterés—, en la línea en que los estamos considerando, los materiales se recomponen como dimensiones de un proceso de formación. Esto es, la decisión en torno a su naturaleza, cuáles usar o crear o fabricar o incorporar, requiere ser amalga-

mada con la direccionalidad asignada a la clase como unidad de sentido y a las actividades de enseñanza como tareas de aprendizaje.

Reconocer que la fertilidad de las clases no reside justamente en la resolución exitosa de aquello previsto de antemano, en el mayor uso de dispositivos tecnológicos novedosos sino, ante todo, en los modos en que los profesores se preguntan sobre el sentido de la enseñanza en un espacio institucional determinado: ¿qué intencionalidad orienta la enseñanza de la disciplina en el aula, a estos jóvenes, en este tiempo histórico, en esta institución? ¿Cuáles son las preocupaciones que la atraviesan y qué es lo que la desafía? ¿Cuáles son los lugares, tiempos y dispositivos que se habilitan para la enseñanza? ¿Convoca e invita a todos? ¿A quiénes expulsa o ignora y por qué? Desde estos interrogantes, poseen peso específico las vinculaciones del propio docente con el conocimiento, con el campo disciplinar de referencia, con la cultura como escenario que le asigna sentidos y la institución como territorio que marca la enseñanza.

Maggio (2005; 2012; 2013) enfatiza la noción de «inclusión genuina» para referir la imbricación contenidos–conocimientos–nuevas tecnologías, a la hora de la enseñanza:

Inclusión genuina recupera, tanto en el nivel de los propósitos como en el de los contenidos y la propuesta didáctica, el efecto que los desarrollos tecnológicos tuvieron en los procesos de construcción de conocimientos en los diversos campos disciplinares. La exclusión tergiversaría los propósitos de la enseñanza y daría lugar a un empobrecimiento de la propuesta, al implicar procesos de banalización simplificación o recorte de contenidos. La inclusión, en cambio, favorecería la comprensión «genuina» de los contenidos de enseñanza (Perkins, 1995). (Maggio en Litwin, 2005:63)

Este espacio decisional relevante del docente en torno a qué objeto de enseñanza construir para propiciar procesos de aprendizaje en tanto acercamientos potentes entre estudiantes–cultura–saberes, configura al método como construcción idiosincrática del docente (Edelstein, 1996). Decisiones que se dirimen en un marco institucional amplio y social que las atraviesan, asignan sentido. Con la noción de construcción didáctica se avizora con mayor contundencia la imbricación profunda construcción metodológica–prácticas y construcción curricular.⁴

4 Cfr. Edelstein G. 1974; 1996; 2005; 2011; 2013.

En este marco, entiendo fundamental reconocer el valor de una «construcción didáctica» que se plantea superar la idea de una enseñanza como mera reducción de escala del curriculum para entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido–método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. (Edelstein, 2011:150)

Este lugar asignado al método, sin dudas, nos habilita a dimensionar el acontecimiento en el aula de ese palimpsesto de significados, imágenes, sonidos, escenas y discursos que constituye a los estudiantes. A la vez, reconocer que la preponderancia del solo texto escrito, de la sola palabra del docente y la eventual imagen como soporte secundario de la clase, se rompe, por sus inconmensurables pretensiones. Y, en un ejercicio político pedagógico de releer la práctica, los materiales para la enseñanza pensados por el docente pasan de ser soporte a constituirse en ocasiones potentes para escuchar, observar, percibir, revisar, reconocer ese nuevo *sensorium* de la cultura en los jóvenes. Y desde este reescribir el saber a enseñar, definido en una forma curricular y disciplinar, en enseñanza; reconstruir el objeto a enseñar en objeto de enseñanza (Chevallard, 2005).

En este punto, otro aporte aparece como sustancial para pensar el trabajo de la clase y las actividades de enseñanza: las distinciones que realiza Chevallard (2013) entre tarea, técnica y tecnología vinculadas a la noción de obra. Reconocemos en el trabajo del matemático, contribuciones fundamentales para la enseñanza. No sin cuestionamientos e interrogaciones a sus análisis por parte de algunos estudiosos del campo de la Didáctica, sus consideraciones han producido cambios relevantes en las teorías y en las prácticas de la enseñanza. En especial en lo que hace al minucioso estudio que despliega sobre los olvidos, omisiones y negaciones que, desde un proceso de enseñanza, se realizan sobre los campos disciplinares que le dan origen. Su trabajo ofrece potentes reflexiones epistemológicas sobre este proceso como transformación y creación de saber.

Con la noción de obra, la que encontramos imbricada en la de construcción didáctica de Edelstein, el matemático revisa y amplifica sus consideraciones iniciales sobre el concepto de objeto de saber y su lugar en la enseñanza:

La noción de obra trae consigo las ideas de acción humana, con sus intenciones, finalidades, adecuación o disconformidad a la meta perseguida, su eficacia, etc.

Este proceso de ensanchamiento semántico conlleva un primer enriquecimiento de la noción de objeto despojada de todo atributo, excepto de la existencia misma. Desde este momento, todo «saber» pasa a ser una obra, que podemos cuestionar y, por lo tanto, conocer como tal. (Chevallard, 2013:8)

Lo que el docente construye y define como el sentido de la enseñanza es una *obra*, una creación singular fruto de su cosmovisión de mundo, de su posicionamiento sobre las herencias sociales y culturales, de las elecciones sobre qué aspecto o dimensión de este mundo, estas herencias, decide instituir como objeto a enseñar. Así, la obra no solo remite a saberes disciplinares o, en todo caso, no remite a la consideración de saberes disciplinares universales sino a una mirada sobre el campo disciplinar producto de estas cosmovisiones y herencias que se dispone en itinerarios de aprendizaje.

Este «ensanchamiento semántico» redundante en un modo de reconocer las implicancias político-pedagógicas de la enseñanza: el objeto a enseñar expresa una delimitación de aquello que se considera legítimo enseñar y que es, a su vez, producto de múltiples mediaciones e intervenciones de diferentes sujetos a través del tiempo. En esta elección, el docente, realiza una apuesta didáctica, expone una propuesta pedagógica, revela una manera de comprender la cultura, las tradiciones, las herencias, el mundo y las disciplinas como una posible explicación del mismo, entre otras. «Toda obra debe mirarse como fruto deliberado, intencional, de algún trabajo humano, aunque este se haya olvidado desde hace mucho tiempo, quizás siglos» (6).

El ejercicio pedagógico de hacer disponible esta obra a los estudiantes, requiere entonces atender cuidadosamente dicho proceso. Un aspecto que Chevallard indica como vertebrador es la definición de las tareas como acciones que aunque genéricas (explicar, desarrollar, interrogar, producir, experimentar, entre otras) adquieren un sentido particular en el contexto de esta apuesta didáctica. Permiten trabajar en torno a las cuestiones fundamentales que dan origen a la obra, a la apuesta didáctica: ¿de dónde surge esta obra? ¿Cuál es su estructura? ¿Cómo es su funcionamiento? ¿Cuáles son sus razones de ser? Estas tareas necesitan entonces del auxilio de las técnicas como procedimientos que solo tienen sentido en el marco de tareas específicas; «necesitamos saber cómo hacerlo» afirmará el matemático.

Este saber «qué» hacer y «cómo» hacer, en el marco de estas consideraciones y a la luz del nuevo *sensorium* que venimos focalizando como rasgo de época de nuestros jóvenes y que compartimos como adultos hoy, revierte definitivamente la pretensión instrumentalista y fragmentaria que denomina «saber hacer» a la mera destreza despojada de su contenido cognitivo y cultural. Porque focaliza en la relevancia en el trabajo en el aula, en las tareas y

técnicas que se configuran como lugares de articulación de las múltiples experiencias que allí conviven, como escenarios que hacen posible la emergencia de la hipertextualidad.

Frente al temor de numerosos docentes que pensaron que la tecnología podía llegar a sustituirlos en su función específica; frente a quienes ven en Internet, los videojuegos y los simuladores virtuales una amenaza de colonización de los imaginarios por parte de culturas transnacionales hegemónicas; frente a la idea de que los videojuegos contribuyen a aumentar la violencia, es necesario recomponer un mapa, un esquema, una formulación del modo en que nuevos artefactos de la cultura introducen desde temprana edad estructuras de pensamiento que los alumnos pueden operar dentro del aula y fuera de ella. (Molinas, 2005:126)

Así, usar mapas impresos, imágenes satelitales, fotografías de viajes impresas o digitales, GPS, cuentos, películas, narrativas de experiencias, artículos de divulgación científica, Atlas o la sola imaginación, entre otros materiales y para abordar el paisaje como contenido de aprendizaje, por ejemplo, solo adquiere sentido de aprendizaje relevante cuando enlaza las operaciones del pensamiento del estudiante, sus modos de significar y preguntar, sus hipótesis y conjeturas con las que los profesores sostienen a través de las tareas propuestas con esos materiales. Sin este vínculo convulsionado, difícil, con frecuencia conflictivo, pero potenciador de saberes, no existe aprendizaje. Aun en ambientes muy dispuestos a nuevas tecnologías.

La tecnología aquí, como discurso tecnológico, viene a desempeñar un papel fuertemente determinante porque permite dar cuenta de la razón de ser de las tareas (la pregunta «¿por qué hacer esto?») y justificar por qué se resolverán de determinada manera (la pregunta ¿por qué hacerlo así?): «la construcción de tecnologías coherentes, consistentes, rigurosas, «robustas» sigue siendo una aventura de larga duración» (Chevallard, 2013:58).

Si tuviésemos que señalar algunos marcadores que, a modo de referencia, nos invitan a ver las clases, más allá de solo mirar—las: *sensorium*, construcción didáctica, obra. Nos ayudan a desenmarañar el sentido de usar y/o crear materiales de enseñanza, separándolos de un optimismo político pedagógico ingenuo, dilucidando su relevancia pedagógica solo a la luz de una construcción didáctica, deudora de una experiencia cultural diversa y desigual que se manifiesta en una obra. En este sentido, el debate sobre si es pertinente o no el uso del celular en el aula se torna por lo menos anacrónico e irrelevante si previamente no se ha respondido una pregunta fundamental sobre si lo que estoy exponiendo como obra, como objeto de enseñanza, es digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y comprenda (Fenstermacher, 1989).

Universidad y escuela secundaria: trayectos y encrucijadas en los itinerarios de circulación de los conocimientos

Focalizamos a la universidad como un espacio público de producción, transmisión y divulgación de conocimientos científicos, tecnológicos y socialmente valiosos. Un mecanismo de divulgación, en particular, es su programa editorial. Los temas prioritarios, los formatos, la frecuencia de las publicaciones, los mecanismos para publicar y los parámetros de evaluación de las producciones para ser publicadas, los circuitos y procesos de producción editorial, son algunos de los aspectos que expresan la mirada de la universidad sobre su tiempo, sus apuestas y proyecciones sobre y desde la sociedad de la cual es parte, sus sujetos e instituciones. Y, desde aquí, consideramos que algo tiene para decir a la escuela secundaria, como otro lugar público de circulación y distribución de conocimientos considerados legítimos de ser aprendidos.

En tanto, entre otros interrogantes, nos preguntábamos:⁵ ¿qué producciones académicas, pensadas especialmente para la enseñanza, circulan en las instituciones educativas? ¿Se piensan desde la universidad circuitos y/o mecanismos para la circulación de estas producciones? Y, en especial: ¿cómo visualizan los académicos que realizan producciones destinadas a la enseñanza de un campo disciplinar a la escuela secundaria? ¿Cuáles son los sentidos asignados a la producción de conocimientos en un campo disciplinar?

Anudamos así una preocupación fuerte que marca debates profundos al interior de la universidad pública en general, de sus grupos académicos, y, al interior de los grupos de docentes y profesores, independientemente del nivel educativo del que se trate, que es la articulación entre investigación y enseñanza. Reconocemos que existen en la universidad complejos y fértiles procesos de producción de conocimientos en diferentes campos disciplinares y pareciera que hay prácticas igualmente ricas y diversas de transmisión de conocimientos en la enseñanza; sin embargo, son un centro de preocupación para los académicos sus, a veces, profundas escisiones y desarticulaciones.

Algo observable y es probable que limitado, pero pertinente para referir este problema, puede ser el hecho de una existencia cada vez más profusa de producciones diseñadas para la enseñanza —en diferentes formatos y con posibilidades diversas en cuanto a su acceso—, muchas de ellas producto de procesos de investigación sistemáticos y rigurosos, al tiempo que una per-

5 Los subobjetivos específicos del proyecto de investigación, y desde los cuales se enmarca el presente capítulo, son: indagar en los usos y sentidos que los sujetos curriculares de la educación secundaria santafesina asignan a la propuesta editorial UNL que los ubica como destinatarios directos y estudiar las perspectivas y presupuestos que, sobre la escuela secundaria, sostienen los grupos académicos que producen conocimiento vinculados a la misma.

sistente práctica pedagógica que pareciera extraña a estas consideraciones y perspectivas sobre el conocimiento, sobre la enseñanza, sobre los jóvenes, sobre las instituciones (cfr. Saleme, 1997; Guyot, 2011).

Indagar sobre los presupuestos que la universidad sostiene cuando produce materiales destinados a la enseñanza en la escuela secundaria, a la vez que explorar el uso que de los mismos hacen los profesores, nos permitió aproximarnos al complejo problema que definimos como de entrecruzamientos entre el campo académico y el campo pedagógico,⁶ en particular en la escuela secundaria. Como otro ángulo de mirada sobre el conocimiento que se produce, circula, se transmite y se transforma, más allá del que los diseños curriculares designan para la enseñanza, más acá de las prácticas curriculares que le imponen significaciones.

Realizamos entrevistas a académicos a cargo de programas y proyectos de formación destinados a docentes de escuelas secundarias, también a responsables del proyecto editorial de la universidad y a un grupo de docentes-investigadores que han desarrollado o desarrollan vínculos de trabajo y formación con profesores de escuelas secundarias. Asimismo, hicimos encuestas a los mismos profesores de las escuelas que participaron en el trabajo empírico y que colaboraron en las entrevistas, cuya sistematización y análisis son parte central de los Capítulos II y III. Aplicamos una encuesta online mediante formularios de Google, anónimas, que fueron enviadas a sus correos electrónicos particulares. Obtuvimos un tercio de respuestas que triangulamos con la información obtenida de las demás entrevistas individuales y grupales realizadas. Nos interesaba recabar información general sobre su perspectiva respecto del lugar de los materiales en sus propuestas de enseñanza. Queríamos informarnos sobre qué usan como material de enseñanza, qué no usan y por qué; qué producen, desde qué criterios; cuáles son sus principales propósitos cuando usan y/o producen determinados materiales; qué apuestas se ponen en juego sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje de la disciplina que enseñan cuando delimitan determinado corpus de materiales o cuando deciden no necesitarlos como herramientas de trabajo.

Un primer nudo para el análisis es que, como producto de cruces de interpretación entre lo que reportan las entrevistas y las encuestas efectuadas a los profesores a lo largo de toda la investigación, consideramos que aparece en una fuerte tensión entre sus pretensiones o consideraciones sobre el sentido de enseñar, de construir la disciplina, de generar vínculos con los estudiantes, de habilitar itinerarios y dispositivos que potencien buenos aprendizajes.

6 Estamos aludiendo a *campo* partiendo de las consideraciones que ha construido al respecto Bourdieu, en particular en *Cosas Dichas* (1987); *Campo de poder, campo intelectual* (1966, reimpresión 2002) y *El oficio del sociólogo* (1972, reimpresión 2000).

jes y los modos en que se suceden sus experiencias cotidianas, las decisiones que toman y lo que las justifica. Porque aparece, por un lado, un deseo, una pretensión sobre un «deber ser» de una buena práctica, manifestado en las respuestas de las encuestas y, por el otro, una experiencia en sí, narrada en las entrevistas, que se aleja y, en algunos casos, se opone a esas pretensiones.

Las opciones que se ofrecían como respuestas en la encuesta suponían diferentes concepciones de enseñanza y distintas perspectivas en torno a los materiales, a su inclusión dentro de la propuesta metodológica. Sin embargo, los profesores no priorizaron alguna en particular; en general, tildaron todas las opciones. Por ejemplo, en el siguiente ítem, queríamos indagar sobre algunos criterios desde los que parten para seleccionar los materiales usados en las clases:

Usas materiales para tus clases porque:

- Los materiales que seleccionas plantean otras perspectivas sobre los temas que enriquecen la que les presentas
- La diversidad de materiales disponibles en diferentes formatos, torna más ameno el trabajo para los profesores
- En la disciplina que enseñas aparecen siempre temas nuevos que no siempre están desarrollados en un solo libro de texto
- Los estudiantes se aburren si las clases son siempre expositivas

Otro:

La primera opción refiere a la complejidad del contenido como criterio; la segunda, al rasgo entretenido o carácter lúdico del material; la tercera se asienta en la novedad como criterio; la última advierte un vínculo entre exposición y aburrimiento que, además, pretende evitarse con los materiales. Conjeturas que, se esperaba, se priorizaran como un modo de posicionamiento frente a los distintos sentidos para la inclusión y consideraciones de materiales para la enseñanza. No obstante, aparecían todos los sentidos, yuxtapuestos. En contrapartida, en las entrevistas, encontrábamos un profesor diferente: dudoso y errático, comprometido a veces, desconfiado otras; algunos solos en las decisiones otros reconociéndose en sus estudiantes o sus colegas, en proyectos de trabajo y, por sobre todo, un profesor que pareciera no haber encontrado buenas razones para gestar mejores prácticas. Es este el profesor que también demanda a la universidad otros modos de circulación de los saberes y otros dispositivos para el encuentro con sus propias prácticas que, a juzgar por sus miradas y experiencias narradas, aún no existen.

Entonces, queremos marcar dos encrucijadas que se nos aparecen con particular intensidad aquí: por un lado, una profusa existencia de espacios y proyectos de articulación con la escuela secundaria pensados desde la uni-

versidad, al mismo tiempo que una llamativa ausencia de una línea de producción editorial destinada a la escuela secundaria; por otro lado, una sostenida demanda por parte de los profesores de mayores espacios de formación y capacitación en sus disciplinas de los grupos académicos de la universidad aunada a un marcado desconocimiento de los proyectos y espacios que en efecto posee la universidad al respecto de esa demanda.

La consideración de encrucijada pretende ofrecer una mirada reflexiva sobre las tensiones que nos atraviesan como académicos, a las instituciones y sus profesores. Alejándonos así de una perspectiva dicotómica: o autoindulgente o sancionadora. Justamente porque estamos posicionadas en pensar al curriculum desde la construcción curricular, advertimos que el devenir de las prácticas curriculares ofrece estas tensiones y encrucijadas. En todo caso, el problema no es advertirlas sino, en lo fundamental, ocultarlas.

En parte, nuestro trabajo empírico nos fue ofreciendo aristas para reconocer aquello que señalábamos a inicios del capítulo: la naturaleza siempre incompleta de la norma, los proyectos y las prescripciones por la naturaleza siempre histórica de las prácticas. Hay un espacio de intersección allí que no es posible terminar de indagar y definir, al menos desde los campos disciplinares de referencia de esta investigación, que es el de la conciencia para sí de cada sujeto. Ese territorio habitado por el solo sujeto, sus decisiones y voluntades. Por último, lo colectivo y la norma como síntesis contradictoria de acuerdos, que en nuestro caso se manifiesta en los lineamientos y los proyectos curriculares, solo lo es como el resultado de muchas, diversas, opuestas y contradictorias voluntades.

Afirma De Alba (1995):

el sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica; esto es, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social. Es, en términos de Hegel (1807) el que ha logrado tránsito de una conciencia en sí a una conciencia para sí. El sujeto social es tal en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social (Zemelman 1987a, 1987b) contenida en el proyecto social que sustenta.

La palabra de los profesores, sus experiencias, expectativas y dilemas; la palabra de los académicos, las proyecciones y perspectivas de la universidad; parecen ir por andariveles diferentes. Entonces nos preguntamos por la constitución de ese sujeto social en los profesores, en los académicos, como condición de posibilidad ya no de la construcción curricular sino, sobre todo, de otro presente. Preocupación que posee la contrapartida de la convicción acerca de empeños y prácticas que sí intervienen, porque creemos en el devenir histórico pero no en su inexorabilidad, tal y como insistía Paulo Freire, maestro.

Referencias bibliográficas

- Ardila, L.** (2007). Nuevo sensorium. Imágenes en Walter Benjamin. *Pro-Posições*, 18(54). Recuperado de: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643536/0>
- Barbero, M.** (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica* (0). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En San Martín Alonso, A. (coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía hightech*. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1). Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf
- Benjamin, W.** (1987). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Chevallard, I.** (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- (2013). *Lecciones*. Trabajo presentado en las *I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Ives Chevallard*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba.
- De Alba, A.** (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G.** (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. et al. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.
- (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G. y Diker G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.
- (2013). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *InterCambios* (1). Recuperado de: <http://intercambios.cse.edu.uy/que-docente-hoy-en-y-para-las-universidades>
- Edelstein, G.; Rodríguez, A.** (1974). El método: factor unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, IV(12). Buenos Aires.
- Fenstermacher, G.** (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza. Vol. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Jackson, P.** (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu-Educación.
- Litwin, E.** (comp.). (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós-Voces de la Educación.
- Maggio, M.** (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En Litwin E. (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Maggio, M.** (2012). Enseñanza Poderosa. En *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. *Aprender para Educar con tecnologías* (1). Recuperado de: http://www.inspt.utn.edu.ar/pdf/aprender_para_educar.pdf
- Molinas, I.** (2005). Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En Litwin E. (comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L** (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Souto, M. (1996)**. La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni A. et al. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.
- Terigi, F.** (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: CEM, Novedades Educativas.
- (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Trabajo presentado en el VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf
- Zemelman, H.** (1998). *Conversaciones Didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Neuquén: Educo.

Capítulo V

Conclusiones

El estudio sobre los procesos de construcción curricular en el nivel secundario en escuelas de la provincia de Santa Fe implicó la construcción de este complejo tema en problema de investigación. Para lo cual delimitamos ejes de análisis, vinculados a los objetivos específicos del proyecto:

- Estudio de políticas curriculares oficiales sobre educación secundaria: definición y devenir de las mismas desde la perspectiva de los sujetos de estructuración curricular (equipos técnicos de/de los Ministerios nacional y provincial).
- Análisis de perspectivas sobre adolescencias y juventudes en documentos curriculares oficiales y representaciones de los docentes sobre adolescentes y jóvenes.
- Exploración sobre implementación de nuevos espacios curriculares previstos en el diseño.
- Indagación en concepciones y usos de la teoría en grupos de docentes de escuela secundaria y en grupos académicos que producen divulgaciones destinadas a la enseñanza.

Estos ejes de análisis focalizados para el estudio no fueron arbitrarios sino que tuvieron como referencia la propia historia de este nivel educativo, el modo como entendemos al curriculum y la relación que establecemos entre jóvenes, conocimientos y educación. De este modo pudimos focalizar la mirada en algunas dimensiones consideradas relevantes y posibles de ser indagadas en un proyecto de investigación. Nos referimos a los procesos de definición de políticas y diseño curricular, por un lado, y a los procesos de implementación de dichas políticas, por el otro. A los denominados aspectos estructurales formales del curriculum y a los aspectos procesales prácticos, atravesados ambos por perspectivas pedagógicas generales que orientan y otorgan sentido a la enseñanza.

Desde la consideración de la complejidad y multidimensionalidad que implicaba nuestro objeto de estudio, nos preguntamos si es posible identificar rasgos específicos de los procesos curriculares en el ciclo básico de la provincia de Santa Fe a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional. De allí que algunos de los interrogantes centrales del trabajo fueron:

¿qué rasgos, entendidos como elementos nuevos o inéditos, constituyen las prácticas curriculares actuales en las escuelas secundarias santafesinas? ¿Es posible identificar contornos, entendidos como nuevas configuraciones que regulan el espacio educativo?

Durante todo el trabajo fuimos identificando aspectos constitutivos de los procesos curriculares y pudimos reconocer algunas prácticas recurrentes. También advertimos heterogeneidad de perspectivas que, por momentos se contraponen e interpelan, características que configuran a toda práctica social pero que, sin embargo, cuando se trata de la concreción de proyectos comunes, como los proyectos educativos oficiales, pueden implicar contradicciones que es necesario considerar.

Luego del estudio realizado, observamos un conjunto de rasgos de los procesos de construcción curricular de la educación secundaria santafesina que queremos compartir.

Centralidad de las políticas curriculares para el nivel secundario. Recursos y programas nacionales y provinciales

Desde la sanción de la LEN, la educación secundaria ha tenido centralidad dentro de las políticas educativas a nivel nacional y provincial.

El Consejo Federal de Educación (CFE), a través de distintas resoluciones, pero en especial en las 79, 84 y 93, definió sus lineamientos estratégicos para la modificación de la estructura del nivel, ofertas, modalidades, orientaciones como así también la revisión de cuestiones pedagógicas tendientes a garantizar el derecho a la educación de los jóvenes. Estas definiciones estuvieron acompañadas de programas nacionales que fueron implementados por las distintas jurisdicciones.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, entre los años 2007 y 2014, definió una serie de cuestiones que directa o indirectamente repercutieron en los procesos curriculares, tales como: la elección de la estructura (7 años para primaria y 5 años para ESO);¹ la definición de tres modalidades (Orientada, Técnica-profesional y Artística); la estructura de 2 años de Ciclo Básico y 3 años de Ciclo Orientado; la adecuación a las 10 orientaciones aunque con preponderancia de tres de ellas (Economía y Administración, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales); la creación de nuevas escuelas y la reorganización de escuelas rurales en Núcleos; la reubicación de

1 Cabe aclarar que las Escuelas de Familia Agrícola, se habilitó la continuidad de la inclusión del 7mo grado a la escuela secundaria, con una duración de seis años.

docentes acompañada de la creación de la Función Institucional Docente, la definición de competencias para los nuevos espacios y la creación de horas cátedras; la elaboración de un nuevo régimen académico de evaluación, acreditación y convivencia para las escuelas secundarias; la definición de los Planes de Mejoras Institucional como tutorías académicas y la inclusión de nuevos actores institucionales.²

El análisis efectuado en cuanto a definiciones específicas para con el nivel secundario nos permite afirmar que un rasgo general de las políticas curriculares, en el lapso de tiempo estudiado, es la conformación de una multiplicidad de normativas y dispositivos que se crearon para fortalecer, enriquecer, motorizar aspectos de las prácticas áulicas, del trabajo docente y de las dinámicas institucionales. Estos dispositivos se fueron creando a diferentes escalas (nacionales o jurisdiccionales) e involucraron a distintos sujetos curriculares, con diversos espacios de poder. Sin embargo, todos conviven en un formato escolar que pareciera aún inamovible.

Esto nos enfrenta a una tensión relevante en términos de prácticas curriculares: la diversidad de dispositivos y proyectos genera multiplicidad de experiencias que habilitan nuevos modos de enseñar, gestionar la institución, atender el vínculo escuela y comunidad o escuela y otras instituciones de la sociedad civil. Estas aperturas pueden ir neutralizándose en el tiempo o confundándose con otras (tradicionales, por ejemplo) si no logran modificarse algunas condiciones sustanciales del currículum (las estructuras curriculares, por ejemplo) y la organización del trabajo docente en el nivel. En este sentido, podría afirmarse que el «trípode de hierro», metáfora acuñada por Flavia Terigi para mencionar las particularidades de una estructura curricular fragmentada, contratación de profesores por horas cátedra y una formación docente centrada en una disciplina, no ha sido modificado en sus aspectos centrales.

Esta afirmación no nos exime de reconocer la existencia de dos rasgos propios que tuvieron lugar en la Provincia de Santa Fe. Por un lado, hubo una serie de intervenciones que mejoraron las condiciones de trabajo docente, tales como: el cumplimiento de las paritarias,³ titularizaciones, remuneraciones ubicadas en el rango superior respecto de otras jurisdicciones,⁴ ampliación del régimen de licencias, implementación del sistema único de reglamentación de la carrera docente (Decreto 3029/12). Por otro lado, se dio la característica de configurar circuitos por fuera del sistema educativo y del diseño curricular. Con esto nos referimos a la contratación del personal que

2 Cuestiones que fueron analizadas en detalle en el capítulo I.

3 Ley provincial 12958 de 2009.

4 Muchas de estas conquistas son entendibles también en el marco de luchas docentes.

participa en los trayectos de formación de los estudiantes pero que no forma parte de la planta docente estable del ministerio de educación y no fueron designados a través de concursos.

También se observa un conjunto de dispositivos, muchos de los cuales no figuran en el diseño curricular de la provincia. En estos momentos, y fuera del período inicialmente delimitado para nuestro estudio, el Ministerio de Educación cuenta con los siguientes programas: «Eureka», que se promueve la enseñanza de las ciencias y la tecnología desde una mirada interdisciplinaria y la participación en Feria de Ciencias y Tecnología; «Estudiantes al Centro», espacio que propicia la difusión de la Ley provincial 13392 de Centros de Estudiantes de 2014, para concretar la creación y funcionamiento de los mismos; «Comunidades de Aprendizaje», a través de las cuales se pretende generar espacios de diálogo, aprendizajes interactivos, lectura y convivencia con la participación de la comunidad, como el caso de las «Tertulias Literarias y Pedagógicas», que incluyen la lectura de clásicos, también en la formación docente; Programa «Abre vida–Lazos», previsto con una duración de tres años para promover la prevención y el abordaje integral de las problemáticas de violencias y consumo problemático de sustancias;⁵ «Juegos en Red, encuentros del deporte escolar», organizados juntamente con los Ministerios de Desarrollo Social y de Salud para brindar espacios de participación deportiva, centrado en la modalidad de encuentro.

Un diseño curricular provincial controvertido en su elaboración y mixto en su estructuración

La presentación de un Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe, en términos generales, se dio *a posteriori* de otras jurisdicciones. La LEN es de diciembre de 2006 y las versiones del diseño se dieron en los años 2010, 2011 y 2014.⁶ La Resolución 2630 del 30 de diciembre de 2014 del Ministerio de Educación aprobó la Estructura Curricular del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria y el diseño curricular para la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe. Ocho años después de la sanción de la LEN, tiene vigencia un nuevo diseño curricular en nuestra provincia.

5 En articulación con Agencia de Prevención de Consumo de Drogas y Tratamiento Integral de las Adicciones (APRECOD).

6 La resolución del Consejo Federal de Educación, nro. 84 de 2009, establecía un período de tres años para que cada jurisdicción “para dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario” (Art. 2).

El sujeto de la estructuración curricular, en tanto aquel que da forma y regula los principales lineamientos de la política educativa y se constituye para la escritura del diseño curricular, estuvo conformado por múltiples actores. Fue la resultante de un proceso con marchas y contramarchas —cuyas particularidades hemos descrito en el primer capítulo—. La redacción final del diseño curricular provincial retoma y se asienta en lineamientos generales del Ministerio de Educación de la Nación, del CFE y, a su vez, registra la participación de los gremios docentes, de docentes autoconvocados, grupos académicos y nuevos actores institucionales creados a partir de las líneas de formación, directivos y docentes de las escuelas secundarias.

En el marco de este proceso se pudo unificar una diversidad de planes pre-existentes y se definió una estructura curricular mixta la que, por un lado, divide las antiguas áreas en disciplinas y, por el otro, crea nuevos espacios articulados.

Como aspecto novedoso, se establecieron ruedas de convivencia, un espacio no promocional del CB en el que los estudiantes tienen un tiempo específico para el diálogo y el análisis de problemáticas emergentes, en particular para el tratamiento de cuestiones de convivencia escolar. El funcionamiento de este espacio está dado por la formación de los tutores, que aparecen como «nuevos» actores institucionales.

Respecto de la incorporación de los espacios articulados, no se pudo visualizar un acompañamiento por parte del Ministerio para su implementación, de modo tal que se resguardara los aspectos de interdisciplinariedad como una innovación importante. Esto significa, en términos reales, la tendencia a la enseñanza de una de las disciplinas que lo conforman, de acuerdo con el docente en ejercicio, más que a un abordaje interdisciplinario tal como lo plantea el diseño.⁷

7 No obstante, hay que señalar que luego de haber realizado nuestro trabajo de campo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, lanzó en 2016 el programa Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos, en el que se propone un modo distinto de la enseñanza en el que cada escuela, a través de proyectos institucionales se aboca el tratamiento de una problemática en particular. Se pone a disposición de los docentes, un encuadre general del programa, definiciones disciplinares y un dossier con distintos recursos para la enseñanza.
Disponible en <http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/course/view.php?id=3503>

Mandatos y controversias en torno al sujeto de la educación

La obligatoriedad de la educación secundaria establecida en la LEN se acompañó de una serie de normativas y programas para su concreción. Muchas de las resoluciones del CFE, como del propio Ministerio de Educación de la provincia, fueron elaboradas en este sentido.

Para que la inclusión de nuevos jóvenes en la educación secundaria comenzara a ser realidad, se implementaron diversos programas específicos y se generaron nuevas modalidades de cursado que atendieron en particular a aquellos estudiantes que, por distintas razones, habían abandonado sus estudios. El Plan FinEs nacional e implementado en las jurisdicciones, el Vuelvo a Estudiar provincial, que ya cuenta con más de 15 000 egresados, y un libro que relata sus experiencias, son ejemplos concretos. Cabe agregar que la provincia incluyó una nueva modalidad: Vuelvo Virtual, con la finalidad de ampliar los alcances del programa.

Dada la novedad del propósito de la obligatoriedad del nivel —recordemos que el mandato fundacional de la educación secundaria era la formación de elites dirigentes—,⁸ nos interesó indagar cómo este nuevo encuadre legal estaba siendo significado por los docentes y por las instituciones educativas de este nivel en especial.

En este sentido, pudimos reconocer que hay acuerdos generales acerca de la importancia de la extensión de la obligatoriedad hasta cumplimentar la educación secundaria. Pero también se advierte que aún no se cuenta con respuestas institucionales y pedagógicas suficientes para hacer real esa inclusión e integración. Dicho esto, hay que reconocer la existencia de instituciones comprometidas en garantizar la obligatoriedad, en las que se logra forjar un proyecto educativo institucional. En estos casos, la integración de los jóvenes es parte de ese proyecto colectivo, no una responsabilidad individual. Estas instituciones se disponen a construir expectativas de futuro en los jóvenes.

Vinculados a distintos posicionamientos respecto de la inclusión de «nuevos jóvenes», en la escuela se observan representaciones diversas frente a ello. Es decir, los jóvenes son representados de distintos modos. En muchas ocasiones son visibilizados como sujetos de derecho y en particular del derecho a la educación. Esto permite que se activen dispositivos, tanto en el interior del aula como en el conjunto de la institución, para hacer posible este derecho. Esta determinación se visualiza sobre todo en instituciones que trabajan con sectores sociales desfavorecidos.

⁸ Esto sin desconocer los momentos de expansión y de diversificación que tuvo este nivel en distintos momentos de su historia.

Otra representación que identificamos remite a la categoría de vulnerabilidad o desamparo, como experiencia que reconocen los docentes en muchos de sus alumnos, dada no solo por situaciones que implican carencias materiales sino relativas a otros aspectos de orden subjetivante, y esto no únicamente en sectores sociales pobres. Los adultos se sienten desafiados en tanto se hallan transitando la construcción de una nueva relación intergeneracional. En este contexto, la escuela sigue afirmándose como una institución que todavía tiene un peso importante para los jóvenes con la viabilidad de pensar otros futuros y opciones posibles.

En otras ocasiones, se pone el énfasis en la visibilización de un ser con carencias, que «no sabe», «no puede» y que «no se interesa por nada», a quien es «muy difícil enseñar». Esto provoca la extraña paradoja de no poder enseñar al que no sabe y no tiene. Pero, ¿no es la enseñanza un vínculo y una disposición para generar en el otro la posibilidad de aprender, de conocer, de saber? ¿No pretende la enseñanza ayudar a la configuración de otra manera de estar en el mundo?

Podemos afirmar que hay acuerdos generalizados con la norma que estipula la obligatoriedad, pero también esta norma genera controversias en torno a los modos de su implementación.

Las nuevas tecnologías interpelan el formato escolar tradicional pero no logran configurar nuevas formas de enseñar y de aprender

Las denominadas TIC están configurando a nivel social general nuevos modos de relación, de trabajo, de producción, de conocimiento, de comunicación, de participación, de aprendizaje, como también nuevas formas de vivir. Las nociones de tiempo y espacio que se constituyeron en la modernidad hoy están dislocadas y las secuencias temporales–espaciales que la escuela organizó en torno a esta concepción moderna son interpeladas por la simultaneidad, interconexión constante y movilidad, notas características de la ubicuidad. El soporte libro, que centralizó el conocimiento durante centurias, converge con soportes digitales y el predominio de la imagen en pantallas. Estos medios no reemplazan a los anteriores pero sí habilitan otros mundos donde los jóvenes circulan. Pantallas que captan la mayor parte de su tiempo y, paradójicamente, aún no parecen ser incorporadas como entornos de aprendizaje.

Las TIC forman parte del horizonte de sentido de los jóvenes, al mismo tiempo que estructuran la red de relaciones que sostienen sus experiencias. Este nuevo contorno que se configura a nivel social no logra conformar otros formatos

en lo escolar. En las nuevas generaciones, las tecnologías emergen y tensionan hacia formas de organización y estructuración del currículum que exigen replantear las alfabetizaciones en la escuela. Sin embargo, cuando los docentes se refieren a estas, prima una mirada más centrada en términos de nuevos recursos a introducir a una vieja escuela —atrapada en un discurso instrumentalista— que en la creación de otros ámbitos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, se visualizan las tecnologías como dispositivos externos y herramientas que están por fuera de la lógica escolar —aun en los casos en que consideran favorable su utilización en el aula— y no como parte de un entramado social histórico, producto de relaciones complejas que sustentan la interacción de humanos. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué relaciones pueden generarse entre las tecnologías digitales y la escuela como una tecnología de otra época? ¿En el marco de qué propuestas pedagógicas se «introducen» las TIC? ¿Qué procesos de apropiación de conocimiento están siendo mediados por las tecnologías? ¿Qué concepciones de conocimiento, enseñanza, aprendizaje y sujetos se articulan con las mismas?

Abordar estas inquietudes moviliza a pensar en procesos más arduos respecto de la relación de los jóvenes y las tecnologías en la escuela y promueve discutir los modelos pedagógicos–curriculares que tienen que construir los docentes en este escenario.

Comunicaciones entre la escuela secundaria y la universidad

La comunicación de la escuela con otras instituciones es una cuestión central y en ocasiones estos vínculos son los que fortalecen a la propia institución. Sobre esta cuestión, nos interesa resaltar la particular relación con la universidad. En los últimos años, muchas universidades públicas del país han tenido un rol importante con la educación secundaria, ya sea a través de proyectos de investigación, de extensión, por la creación por parte de las universidades de nuevos establecimientos educativos del nivel o por su propia política general. Si se analizan los programas vigentes de la Universidad, se pueden registrar múltiples lazos construidos con la educación secundaria. No obstante, consideramos que estos vínculos son aún insuficientes.

En cuanto a la producción y transferencia del conocimiento, las producciones académicas de la universidad no constituyen un ámbito de referencia importante a la hora de la elaboración de las propuestas de enseñanza. Tampoco la universidad tiene una línea editorial específica para este nivel del sistema educativo.

Es necesario un trabajo puntual con relación a los procesos de configuración del contenido escolar en el que se produzcan retroalimentaciones entre la producción del conocimiento académico, el conocimiento escolar y las necesidades sociales actuales.

Para ir cerrando...

Mucho se ha hecho en estos años a partir de la implementación de la LEN. Pero otro tanto o más queda por hacer. Mencionamos aquí un conjunto de acciones que, a nuestro criterio, harían más potentes los procesos de transformación de este nivel educativo.

- Continuar mejorando las condiciones laborales docentes. Instrumentar los medios para que la pauta salarial no esté dada solo en cuanto a las horas frente a un curso.
- Incluir mayores debates pedagógicos y participación real de los distintos actores en los procesos de cambio curricular.
- Promover acciones para que los docentes pueden constituirse en sujetos de determinación y estructuración curricular desde la multiplicidad de ámbitos en donde se desempeña: el aula, la institución, los gremios.
- Jerarquizar la labor de los supervisores como mediadores pedagógicos centrales.
- Crear un centro de investigación educativa que focalice en principales dificultades en la enseñanza y monitoree estrategias de solución.
- Instrumentar políticas de seguimiento de los cambios implementados.
- Generar mayores circuitos de comunicación entre investigadores, docentes, supervisores y equipos técnicos del Ministerio de Educación.
- Estudiar y profundizar las implicancias de perspectivas epistemológicas que permiten concebir de otro modo el conocimiento escolar hoy disciplinado y fragmentado.
- Fortalecer todos los espacios de formación docente que habiliten modos de enseñar en torno a un pensamiento complejo, reflexivo, divergente.

Esperamos que estas líneas sean motivo de debate, de otros análisis y, sobre todo, de nuevas definiciones de políticas educativas en general y definiciones institucionales en particular para aproximarnos cada vez más a hacer real el derecho a la educación de todos los jóvenes.

Sobre las autoras

Victoria Baraldi (vbaraldi@gmail.com)

Profesora en Ciencias de la Educación; Doctora en Educación; Profesora ajunta ordinaria de Teorías y procesos curriculares (UNER). Magister en Didácticas Específicas; Profesora titular ordinaria de Didáctica General; Directora de la Maestría en Docencia Universitaria; Secretaria de Investigación durante el período 2010–2017 (UNL). Autora y coautora de libros de didáctica e historia de la educación. Ha publicado diversos materiales educativos para la educación a distancia vinculados a las áreas de didáctica, currículum e investigación educativa y artículos sobre educación.

Julia Andrea Bernik (bernikjulia@gmail.com)

Profesora en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación (UNER). Magister en Didácticas Específicas Mención Educación; Investigadora–docente (UNL) en donde se desempeña como profesora adjunta ordinaria de Didáctica General. Se ha desempeñado como docente en el nivel secundario en la provincia de Entre Ríos y en el nivel superior en Entre Ríos y Santa Fe. Sus publicaciones se derivan de su participación en proyectos de investigación y se vinculan con el campo de la Didáctica, del currículum y de la enseñanza en el nivel superior.

Natalia Soledad Diaz (diazsolnaty@gmail.com)

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Especialista y Magister en Educación con Orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés). Se ha desempeñado como profesora en escuelas secundarias e institutos superiores de profesorado en Santa Fe. Ha coordinado la Especialización Nuevas Infancias y Juventudes y ha ocupado diferentes cargos de gestión en la Secretaría de Planeamiento; es Docente ayudante de dos Seminarios sobre educación superior y currículum en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria, y Profesora ayudante de cátedra ordinaria en Didáctica General (UNL). Autora de artículos en revistas sobre trabajo docente, educación secundaria y currículum.

Silvia Foschiatti (makalu@trcnet.com.ar)

Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Profesora titular en Sujetos de la Educación y Metodología de la Investigación Educativa en varias carreras de formación docente del ISP N° 4 Ángel Cárcano, Reconquista, Santa Fe. Postítulo en Psicología (UNR) y en Práctica Profesional Docente (IES N° 28 Olga Cossettini). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes por FHUC-UNL. Diplomada superior en Análisis Institucional y Organizaciones escolares por la UNTREF.

Victoria Manessi (victoria.manessi@gmail.com)

Profesora de Historia. Se desempeña como docente del área en la Escuela Industrial Superior, en la Escuela Normal N° 32 y en el ESPEP N° 9017, donde aborda problemáticas de las ciencias sociales y su didáctica. Desde el año 2009 se encuentra trabajando en grupos de investigación de la UNL como colaboradora.

Susana Beatriz Mazover (mazent@fibertel.com.ar)

Profesora de Nivel Primario y en Ciencias de la Educación. Se desempeñó como docente en el ISP N° 4023 de Santo Domingo, Santa Fe, en el Departamento de Investigación, y en el ISP N° 8 de la ciudad de Santa Fe en los Talleres de Práctica II y IV de los Profesorados de Nivel Primario y Educación Especial de Discapacitados Intelectuales.

Se desempeñó como jefa del Departamento de Prácticas del ISP N°8. Fue miembro del Departamento de Investigación del ISP N° 4023 Los Colonizadores, Santo Domingo.

Elda María Menvielle (emenvielle@hotmail.com)

Profesora de Nivel Medio especializada en Letras. Se desempeñó como docente en el ISP N° 4023 de Santo Domingo, Santa Fe, en el Departamento

de Investigación y en las cátedras de Lengua y su Didáctica y Alfabetización Inicial; y en el ISP N° 8, de la ciudad de Santa Fe, en el Taller de Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

María Mercedes Monserrat (mehecoronda@gmail.com)

Profesora de Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación con orientación en Planeamiento de la Educación (UNER). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares, y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura Escritura y Educación (FLACSO, Buenos Aires). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes; se desempeñó como ayudante de cátedra ordinaria en Didáctica General (UNL). Profesora titular de las cátedras Didáctica General, Teoría del Currículum y Didáctica, Política e Historia de la Educación Argentina y Organización y gestión de las instituciones educativas (ISP N° 6 Leopoldo Chizzini Melo). Autora de diversos artículos en revistas especializadas.

Alejandra Morzán (alemorzan@hotmail.com)

Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Especializada en Nuevas Infancias y Juventudes por FHUC-UNL; con actualizaciones en Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario y en Prácticas Docentes a cargo del Instituto Superior N° 28 Olga Cossettini. Profesora de distintas asignaturas en el Instituto N° 4 de la ciudad de Coronda y de Práctica Docente en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Cecilia Ángela Odetti (ceciliaodetti@hotmail.com)

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación UCSF. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina (cohorte 2012-2014). Auxiliar docente de la cátedra Sociología de la Educación (FHUC-UNL) y profesora de Sociología de la Educación (ISP N° 9105 Dra. Sara Faisal).

Susana Valentinuz (svalentinuz@gmail.com)

Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Magíster en Educación (FCE-UNER). Profesora titular ordinaria de Sociología de la Educación (FHUC-UNL.) Profesora adjunta ordinaria de Sociología de la Educación (FHAYCS-UADER). Profesora adjunta de Sociología de la Educación (FCE-UNER). Se ha desempeñado como investigadora en varios proyectos en la FCE-UNER desde el año 1991.