



**LA ENSEÑANZA
COMO POLÍTICA.
EL LUGAR DE LOS
PROFESORES EN LA
TRANSFORMACIÓN
DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA.**



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación de la Nación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Directora Nacional de Gestión Educativa

Prof. Delia Méndez



**LA ENSEÑANZA
COMO POLÍTICA.
EL LUGAR DE LOS
PROFESORES EN LA
TRANSFORMACIÓN
DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA.**

Directora de Educación Secundaria

Virgina Vázquez Gamboa

Coordinadora de Áreas Curriculares

Cecilia Cresta

Autora: Cecilia Cresta

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Coordinación editorial: Silvia Seoane

Edición: Ana Feder

Diseño: Rafael Medel

Ministerio de Educación de la Nación

La enseñanza como política. El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :

Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, PDF - (Secundaria para todos ; 2)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1145-7

1. Calidad de la Educación. 2. Capacitación Profesional.

CDD 371.1

Índice

1. Introducción	11
2. Primera invitación. Hacer lugar para todos en la escuela secundaria	15
3. Segunda invitación. La construcción colectiva de otra educación Secundaria	37
4. Tercera invitación. Saberes priorizados y saber pedagógico: de las políticas curriculares a la enseñanza	61

La Educación Secundaria constituye para nuestro Ministerio uno de los ejes principales de su acción. La obligatoriedad del nivel, establecida por la Ley de Educación Nacional, vino a situarnos, tanto al Estado como a la sociedad, frente al mayor desafío educativo del siglo que está comenzando. Si la epopeya de la educación primaria abierta hace 130 años con la Ley 1420 marcó con su potencia inclusiva a gran parte del siglo XX y alcanzó sus metas, no sin atravesar conflictos, ya muy avanzado ese largo trayecto, hoy la educación secundaria nos sitúa ante un nuevo comienzo y por ello ante una nueva responsabilidad. Hoy tenemos a más del 80 por ciento de nuestros jóvenes en la escuela secundaria, pero sabemos que tenemos por delante mucho trabajo por realizar para mejorar sus aprendizajes, asegurar sus trayectorias y promover la finalización de sus estudios en las mejores condiciones.

Esta colección que estamos presentando aquí, es producto de esta preocupación que nos convoca como educadores y funcionarios del Estado. Su título *Secundaria para todos* no ha sido elegido al azar; llamamos a esta secundaria “para todos” porque reconocemos que venimos de un modelo de escuela secundaria previo, sabemos que nada comienza de cero, mucho menos en educación, pero comprendemos la necesidad de generar entre todos nuevos criterios y nuevos saberes que ayuden a cumplir ese objetivo simple de enunciar y difícil de alcanzar: una secundaria con todos nuestros jóvenes dentro de ella. Esta es la condición central que explica nuestro concepto de calidad educativa.

Los ocho títulos con que esta serie comienza –y que como todo comienzo promete continuidad– abordan distintas cuestiones, desde las vinculadas con las diferentes concepciones de escolarización y docencia, hasta las que refieren a la organización estudiantil y al particular mundo de los jóvenes, pasando por otros títulos donde se plasman novedosas propuestas de desarrollos curriculares y de vinculación entre campos diversos, tales como Lengua y Geografía o las Ciencias Naturales y las Sociales. Sus autores son calificados pedagogos y especialistas en distintas disciplinas y, además, la mayoría de ellos comparte con nosotros la responsabilidad de la gestión educativa nacional. Esta última característica tiene, para nosotros, el sentido de un doble compromiso, a la vez político e intelectual, ya que las ideas y estrategias que ellos nos ofrecen, no son sólo el producto de la solitaria reflexión de gabinete, sino que están tejidas en la trama de su propia práctica de gestión.

Nuestra aspiración es que esta colección se convierta en un lugar de encuentro y debate para todos los docentes del nivel secundario. Lugar para apropiarse de propuestas novedosas, pero también espacio para discutir lo que en estos textos se está planteando. La Nueva Secundaria que la sociedad argentina está esperando surgirá de experiencias de trabajo intelectual como éste pero, sin duda, sólo podrá tomar cuerpo y avanzar en tanto este trabajo se enfrente con la cotidiana realidad de nuestros docentes, con sus anhelos, sus reclamos, sus certezas y sus dudas.

De este encuentro entre los textos y los miles de docentes de la escuela secundaria de nuestro país, esperamos que surjan nuevas síntesis superadoras, nuevos recorridos y nuevas estrategias para abordar viejos y nuevos problemas. Esa es nuestra apuesta y la medida de nuestra esperanza.

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

En 2009, el Consejo Federal de Educación aprobó, a través de la Resolución CFE N° 93/09, el documento denominado “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria”. Se trató de un paso fundamental en la construcción de una nueva escuela secundaria inclusiva y de calidad. La Resolución postula la necesidad de una serie de modificaciones en pos de lograr este objetivo. Para ello plantea la necesidad de ampliar las concepciones vigentes de escolarización; fortalecer la orientación de las trayectorias; garantizar una base común de saberes promoviendo el trabajo colectivo de los docentes; y resignificar la relación entre las escuelas y su contexto.

Desde la aprobación de la Resolución CFE N° 93/09, el Ministerio de Educación de la Nación ha venido llevando a cabo numerosas acciones para plasmar estas modificaciones en la vida cotidiana de las instituciones. Los materiales, que a través de la *Colección Secundaria para todos* hoy ponemos a disposición de las escuelas, son el producto de una elaborada reflexión sobre el proceso de transformación de este nivel en particular, pero también de lo que ha venido ocurriendo en sistema educativo en su conjunto en la última década. Esta colección ofrece a los docentes diferentes propuestas de enseñanza que interrogan los saberes y anudan aquellos que se enseñan por separado proponiendo diferentes modos de hacerlo.

Los textos de esta colección convergen en la asunción de un mismo desafío: elaborar materiales que estén, tanto en el plano de lo temático como en la forma de abordarlo, a la altura de un proceso inédito de cambio que ha impulsado la inclusión, sin resignar la calidad. Son textos que se nutren de la experiencia acumulada a lo largo de estos años y que sirven, a su vez, como pilares sobre los que será necesario construir aquello que todavía nos falta alcanzar.

Sabemos, porque estamos en permanente contacto con lo que ocurre en las instituciones, que existe un compromiso docente por llegar a esa escuela para todos. Es por ello que estamos seguros de que los educadores de cada rincón del país sabrán valorar y sacar el mayor de los provechos de esta colección.

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

La Ley de Educación Nacional 26.206 ha establecido la obligatoriedad del nivel secundario. Se trata de un hecho fundamental en términos de ampliación de derechos que abarca a un enorme conjunto de adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país.

Esta enorme transformación implica volver a pensar la escuela secundaria en clave de derechos para cada argentino y argentina. El Estado Nacional asume este desafío fundamentado en la convicción de que más educación para todos y todas constituye un paso fundamental en la construcción de ciudadanía.

Una escuela secundaria que incluya a todos y a todas supone revertir el mandato histórico presente en la creación del nivel secundario: se trataba de una escuela selectiva destinada a formar una elite de dirigentes a nivel nacional y en cada una de las provincias que conformaba nuestro territorio hacia 1863. A lo largo del siglo XX diferentes sectores sociales pugnaron por ser alojados por el sistema y tomar parte en esa formación de corte universalista, propia del bachillerato humanista o atravesar una formación más vinculada a campos profesionales o de las más diversos oficios, sea en el ámbito de los liceos y escuelas normales, de las escuelas de comercio o bien, de las escuelas técnicas.

Históricamente la matrícula del nivel ha ido creciendo junto con la cantidad de establecimientos dedicados a esta formación de adolescentes, jóvenes y adultos. El desafío de hoy es el mayor de la historia: que todos los ciudadanos y las ciudadanas de este país concluyan sus estudios secundarios en cualquiera de sus orientaciones y posibilidades.

Hablamos de desafío precisamente porque se trata de generar las condiciones para que la inclusión como meta de esta política se produzca garantizando la calidad de la enseñanza. Se trata de reinventar sentidos y significados, metas y propósitos, saberes y prácticas en relación con un nivel educativo que renueva su mandato.

En este sentido, la colección que aquí presentamos tiene como propósito poner en juego discusiones, puntos de vista y ofrecer propuestas de trabajo que circularán en estas nuevas aulas pobladas de adolescentes, jóvenes y adultos comprometidos con su paso exitoso por la escuela secundaria.

Se trata de una colección de libros destinada a docentes y directivos, pero también a los niveles técnicos y políticos del sistema educativo, que recorre temas centrales para la escuela en la actualidad y acompaña el mandato de obligatoriedad impulsado por la Ley de Educación Nacional. La elaboración de los materiales que la componen es una herramienta que se suma a otras que –como la distribución de 5 millones de netbooks del Programa Conectar Igualdad, los 90 millones de libros entregados y las miles de escuelas construidas– contribuyen a hacer realidad el derecho enunciado por la ley.

Tres ejes atraviesan esta colección: el político, dado que se abordan temas como el sentido de las políticas de enseñanza en el contexto de la obligatoriedad; el institucional alrededor de cuestiones nodales en la vida de la escuela y los sujetos que la habitan y el eje curricular que ofrece orientaciones y propuestas para el desarrollo de los lineamientos que se presentan en la Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

Los ocho títulos que aquí presentamos abordan temas de los ejes propuestos y pretenden ser una oportunidad de diálogo entre las propuestas presentadas y los distintos actores que intervienen en la construcción de una mejor y más significativa educación secundaria.

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener



1

La enseñanza como política.

El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria.

Introducción

Estudiantes y docentes compartimos día tras día una experiencia en la que se suceden situaciones de formación, estudio, reconstrucción y producción de sentidos, en la que enseñanzas y aprendizajes conviven como dos caras de una moneda que gira una y muchas veces a lo largo de la vida. Todos los docentes fuimos estudiantes; las tareas de estudio y transmisión de saberes se alternan en nuestra práctica y la enseñanza misma es, frecuentemente, una fuente de aprendizajes. Con ello, la escuela se nos ha vuelto un lugar común. Y la enseñanza, parte de los innumerables sentidos comunes que pueblan las escuelas.

En este texto pretendemos provocar los sentidos que tiene la enseñanza; los viejos y naturalizados, los adormecidos, los potenciales, los prometidos. También, y aunque pueda parecer muy ambicioso, nos proponemos invitar a los educadores de secundaria a revitalizar la enseñanza que ejercen, a vigorizar sus posibilidades de dotarla de significados propios en el marco de un proyecto colectivo y democratizador.

Hacemos esta invitación, por otra parte, desde la inclusión institucional que tenemos: como miembros de los equipos del Ministerio de Educación nacional. Por ello, no se trata de un texto eminentemente teórico. Tampoco de uno exclusivamente instructivo de prácticas. Aquí hablamos del currículo reconociendo que se trata de un campo de tensiones, reflexiones y acciones en construcción permanente, de un complejo integrado tanto por las regulaciones emanadas de las instancias de gobierno del sistema educativo como por las realizaciones de docentes y estudiantes, en cada una de las aulas de nuestro país.

Desde esta perspectiva institucional, a lo largo del texto haremos sucesivas invitaciones a pensar sobre la enseñanza, abriendo tres vertientes complementarias de reflexión y aportes. La primera refiere al plano de las concepciones que marcaron y marcan la cotidianidad de las escuelas secundarias y a la forma en que se materializan en el modelo institucional que adoptó el Nivel. Se trata de una reconstrucción de ideas y hechos, que consideramos necesaria para mirar el presente con nuevos elementos y abrir el horizonte de la invención histórica, plural, de nuevos rumbos.

La segunda y la tercera son –estrictamente– invitaciones a la acción. Se componen de preguntas y propuestas tendientes a replantear las prácticas pedagógicas en educación secundaria, en un recorrido que abarca desde la gestión de políticas para el sistema y el Nivel, hasta las prácticas de enseñanza.

Estas invitaciones conforman los tres apartados principales del libro y pretenden fundamentar la reflexión sobre las tradiciones pedagógicas más extendidas en las escuelas del Nivel y sus supuestos; sobre las propuestas de política curricular más recientes; y sobre los conceptos y opciones que sustentan el proceso de transformación en el que se encuentra la educación secundaria argentina en esta segunda década del siglo XXI. También aspiran a poner en palabras y a la vista algo que podría entenderse como el saber construido socialmente sobre el Nivel en el último tiempo, así como el aprendizaje institucional desarrollado en las escuelas secundarias que van construyendo nuevos caminos.

Finalmente y en el mismo sentido, asumimos que la construcción colectiva y cooperativa de alternativas es el rumbo que posibilitará mejorar la calidad de “la secundaria” para todos y cada uno de los estudiantes de nuestro país. La colección que este libro integra se dispone, precisamente, a brindar elementos que permitan pensar y transitar esa construcción.



2

La enseñanza como política.

El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria.

Primera invitación
Hacer lugar para todos
en la escuela secundaria

Entre las premisas que avalan la tarea cotidiana de los docentes podemos incluir, sin dudar, la idea de que la educación es “algo bueno” y que significa un “aporte positivo” en la vida de las personas.¹

Efectivamente, parte del contundente triunfo de la *escuela de la modernidad* en nuestras sociedades se ha manifestado en una generalizada convicción sobre el valor de la educación para la plena inserción social de las jóvenes generaciones. Más aún, se llega a pensar en la educación como algo importante e insustituible, directamente ligado a las formas tradicionales de escolarización; de modo tal que “ir a la escuela” tiene que ver con el crecimiento saludable de los más jóvenes y su “buena vida”, resultando intolerable para muchos la consideración de cualquier alternativa que plantee reemplazos al goce del servicio educativo escolar clásico (moderno, en rigor).

En términos generales, y obviando por el momento las inquietudes que plantea esta cuestión del sentir colectivo al campo pedagógico, los educadores podemos asumir en términos propios la afirmación sobre el valor de la educación como un *derecho* inalienable de las personas. Lo hemos asumido por años. También y muy frecuentemente afirmamos el valor de la educación pública como un *derecho social* conquistado a lo largo del proceso de construcción histórica de las naciones que persiguen la democracia, el pluralismo y la justicia.

No obstante ello, en este último tiempo la extensión de la educación obligatoria establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 plantea nuevos interrogantes a estas convicciones, valoraciones y derechos, e impone una tarea impostergable en la agenda educativa: hacer lugar para todos en la escuela secundaria.

Ahora bien, ¿Por qué sería valioso para la sociedad toda que los adolescentes y jóvenes de sectores sociales hasta el momento excluidos se incorporen a las escuelas secundarias? ¿Por qué es deseable que todos alcancen niveles educativos que superen la escolaridad básica? ¿Cuánta educación es necesaria...? Estas son preguntas que se han planteado en las salas de profesores durante estos últimos años. La afirmación del derecho a educarse demanda nuevos argumentos: ¿Por qué la obligatoriedad en el Nivel? ¿Por qué ahora? ¿Cómo hacemos?

1. Este apartado recupera ideas y expresiones vertidas en un artículo publicado anteriormente (Cresta, 2010).

I. Preguntas y respuestas con historia

Desafiando el paso del tiempo y dejando atrás los contextos que la vieron nacer, la escuela secundaria argentina asumió el mandato de prolongar y profundizar la educación básica: con miras a favorecer una mejor preparación para cursar estudios superiores, en un primer momento, y para desempeñarse favorablemente en determinados trabajos, poco tiempo después. Este mandato tuvo por destinatarios a los jóvenes del país que, en ese momento y por diferentes razones, se encontraron predispuestos a requerir y a cursar estos estudios. Desde ese origen, la escuela secundaria argentina se erigió como institución relevante y diferenciada en un Sistema Educativo que se entendió como factor clave en la construcción del sustrato material y simbólico del Estado Nacional, de su independencia, organización y prosperidad.

Desde su origen, además, la educación secundaria se configuró – en cualquier punto del país donde tuviera lugar– con un sentido político definido, en instalaciones y estructuras organizacionales claramente diferenciadas de las escuelas básicas y con una propuesta pedagógica particular. Es decir, con un conjunto de sentidos, disposiciones y prácticas específicas que sentaron las bases de lo que podríamos llamar la *identidad pedagógica originaria* de la escuela secundaria argentina.

Esta identidad se conformó en torno a un mandato que no tenía como aspiración incluir a todos. A diferencia del proceso instituyente de la escuela primaria –inscripta legal y tempranamente como educación común, gradual, gratuita y obligatoria– la secundaria se gestó para favorecer la preparación de los que ingresarían a las universidades para formar un cuerpo profesional y burocrático capaz de ejercer funciones públicas. Y no todos los jóvenes de la sociedad gozaban de la posición de origen que era condición implícita para dicho ejercicio. Por todo esto, podríamos decir que en un primer momento y más allá de la variedad de ciudadanos que progresivamente fueron gozando de sus beneficios, la conformación histórica del Nivel asumió la intención política de educar a *los predestinados* y que la escuela secundaria argentina encontró en ello su legítima función social e identidad institucional.²

2. Hablamos de legitimidad social en el propio contexto histórico de origen.

Desde nuestro punto de vista, la obligatoriedad de la educación secundaria pone en cuestión tanto algunos postulados del sentido común extendidos en el conjunto de la sociedad, como también gran parte de la mencionada identidad pedagógica originaria del Nivel Secundario. Si la educación es algo bueno para todas las personas y su extensión es una conquista social histórica, ¿Por qué se plantea la pregunta por la obligatoriedad? ¿Cuánta educación debería recibir una persona para lograr *incluirse*³ en nuestra sociedad actual? ¿Cuál es la cuota de educación que marca el umbral de la equidad? En todo caso, y ya desde la perspectiva propia del Nivel Secundario ¿Qué margen tiene respecto de la posibilidad de asumir situaciones diversas? ¿Qué es lo que define hoy su especificidad?

En la base de todas estas cuestiones se plantean –desde nuestro punto de vista y entre otros aspectos– varias preguntas: aquellas que reflexionan sobre las mejores formas de vivir y crecer en comunidad; aquellas que fundamentan la búsqueda siempre activa de sociedades igualitarias, justas, plurales. ¿Qué educación, cuánta educación para avanzar en la construcción de una sociedad democrática?

En términos generales, consideramos estas cuestiones reafirmando el valor de la educación y de las escuelas como instituciones públicas dispuestas para la educación de todos, en favor del bien común y en el marco de proyectos colectivos. Entendemos que la apropiación y resignificación de los saberes que conforman el acervo cultural de nuestras sociedades actuales son un derecho de todos y cada uno de los integrantes de las jóvenes generaciones; su logro efectivo requiere del compromiso de los adultos. De un compromiso con la transmisión –del conocimiento, de las formas de acceso y los modos de construcción de ese conocimiento– y con la justa distribución de un capital simbólico que es propiedad de todos.

En este sentido, el momento actual constituye una excelente oportunidad para profundizar la discusión sobre la escuela secundaria, su realidad y perspectivas; sobre lo que este nivel educativo aporta y lo que podría aportar a la vida de los adolescentes y jóvenes de nuestro país;

3. Aludimos a una idea de inclusión amplia que abarca las posibilidades de inteligir la realidad, insertarse laboralmente, dar continuidad a los estudios y participar activamente en la vida cívica.

sobre cómo los educadores vemos el Nivel y nos implicamos a la hora de pensar alternativas que garanticen el derecho de todos.

Proponemos entonces *re-conocer* los sentidos, las estructuras organizacionales y las prácticas que materializaron aquella mencionada *identidad originaria* de la educación secundaria de nuestro país. Nos parece oportuno volver la mirada hacia el pasado para construir respuestas y nuevas preguntas frente al desafío de ampliar el horizonte de la educación común, frente a la oportunidad de *hacer lugar*.

Para el trabajo entre colegas, en la escuela

Si hablamos de historia, podemos recordar también cuántas veces los docentes hicimos aportes desde sentidos propios e incidimos como colectivo en el rumbo de la educación pública argentina. Incidimos avalando, trabajando o resistiendo, por ejemplo.

Desde ese lugar social e histórico, también hoy estamos convocados a pensar la educación secundaria y a pensarnos en ella, como colectivo capaz de hacer un aporte relevante.

En este sentido es oportuno y posible reunirse entre colegas, en las escuelas y conversar sobre la *identidad originaria del Nivel* y su presencia en el cotidiano escolar:

¿Persisten sentidos, estructuras y prácticas de aquella *secundaria originaria* en nuestro cotidiano? ¿Cómo se manifiestan? ¿Cómo los experimentamos directivos y docentes? ¿Y los preceptores? ¿Cómo inciden en la vivencia de los estudiantes?

¿Para qué la obligatoriedad? La pregunta por el sentido

La idea de escuela secundaria que tenemos y los criterios a partir de los cuales la valoramos, tal como lo expresamos anteriormente, están relacionados con el sentido político que instauró al Nivel; con el mandato histórico que sentó las bases de su propuesta educativa.

El sentido político fundante recortaba el acceso al Nivel y también el egreso, a partir de la puesta en valor de una *concepción de calidad* que requería de la selección. Dicho en otros términos, históricamente la selección se produjo mediante mecanismos justificados

en la concepción de calidad vigente en su época de origen. Y tal como sabemos, la calidad es un término cuya definición está estrechamente ligada a un contexto histórico y a unas condiciones materiales, así como a los actores sociales implicados y a sus intereses.

La idea de calidad que se sostenga –y la de calidad educativa en particular– se definen en relación a un patrón de criterios de valor relativo, con anclaje contextual. Sabemos que ambas son construcciones sociales e históricas y, en tanto tales, objeto de revisión crítica, aunque se presenten como inapelables. Cabe entonces preguntarnos ¿Qué concepción de calidad se habilita en la educación secundaria actualmente? ¿Se trata de una concepción unívoca? ¿Esta concepción ha cambiado?

Detrás de muchas de las afirmaciones que oponen resistencia a la instauración de medidas tendientes a posibilitar el ingreso y la permanencia de los adolescentes y jóvenes de sectores sociales que hasta el momento no reciben educación secundaria (o que se inician en ella y la abandonan), existen argumentos que expresan una vigilancia por la calidad, tales como: “se corre el riesgo de bajar la calidad”, “se pretende incluir por incluir”, entre otros. Esta vigilancia se sostiene también sobre la base de una idea acerca de *la exigencia* que está dirigida al desempeño de los estudiantes: “así se premia a los que no se esfuerzan” “se dan facilidades y no se trata de eso”.

Como dijimos, en la concepción de calidad que estas expresiones plasman hay una constelación de supuestos que necesitamos someter a debate. Especialmente porque se pone en duda –a partir de los valores que sustentan la opción política de la obligatoriedad– que se brinde “una educación de calidad” en una escuela secundaria en la que no haya lugar para que todos aprendan. Desde nuestro punto de vista, una tradición escolar que requiere de la exclusión de algunos en función de un determinado patrón de calidad sigue sosteniendo el mandato originario –de dudosa legitimidad para la educación pública actual– de educar a *algunos* jóvenes y no a *todos* los jóvenes.

La obligatoriedad no supone “bajar” o devaluar las expectativas de aprendizaje ni los horizontes de enseñanza del Nivel sino que implica pensar en la perspectiva de la educación como derecho. Esta perspectiva requiere, entre otros aspectos, que cada docente asuma junto a sus colegas el desafío de educar a todos los estudiantes y la responsabilidad por los buenos resultados de aprendizaje tanto como por las dificultades de aprendizaje. Por ello, se trata de una perspectiva

que tiene implicancias políticas y pedagógicas que van más allá de la voluntad de cada profesor o profesora e incide, como veremos, en los planos normativo, organizacional y didáctico del Nivel.

En este sentido, hay supuestos acerca del *conocimiento*, concepciones sobre *la enseñanza y la docencia*, y representaciones sobre los *estudiantes* que integran la identidad originaria del Nivel, sobre los cuales es oportuno ahondar en este análisis.

En la escuela secundaria primigenia, la intención principal fue llevar a los jóvenes al *conocimiento*; a un conocimiento “con mayúscula”, que se definía y dictaba fundamentalmente en las universidades y que se obtenía mediante el estudio pormenorizado de fuentes –siempre escritas– consideradas obras clave de la ciencia positiva. No sólo el conocimiento de estas obras era incuestionable en las escuelas preparatorias: su estudio y secuenciación temporal estaban regulados externa y estrictamente, justificados en las propias *disciplinas científicas*.

Esto exigía cierta *adhesión* por parte de docentes y alumnos: puede que comprendieran acabadamente o no los contenidos; sin embargo la validez de estos últimos no se prestaba a discusiones pues respondía a otra lógica, externa al propio Nivel. Podríamos afirmar que por mucho tiempo, en nuestras escuelas secundarias, resguardar y transmitir el valor de la cultura erudita⁴ fue una tarea –simbólica, implícita y esforzada– quizás más importante que la enseñanza misma.

En este marco, la *docencia* fue adquiriendo rasgos propios y distintivos: en secundaria, el mejor docente fue el más preparado en la materia que enseñaba y el que la transmitía con mayor fidelidad (fidelidad a la materia, claro). El que enseñaba exigía la apropiación de conocimientos, con un rigor centrado en la adhesión a la letra de la asignatura y un valorado desapego al contexto particular en que esa transmisión se daba.

También el *estudiantado* fue cobrando identidad. La disposición a adherir a los conocimientos preestablecidos fue la condición bá-

4. Al respecto, es interesante advertir la relación que existe entre las desigualdades escolares, las “culturas de clase” y la “cultura escolar”, como “cultura erudita” con desigual aproximación a las “culturas de clase”. En su artículo “*La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar*”, Gerard Mauger (2012) posibilita profundizar en esta cuestión.

sica y la posibilidad de disponer de abundante tiempo para dedicar al estudio, factor decisivo para incluirse. Llevando la metáfora al extremo –a los fines de un análisis más profundo–, no había lugar para la “condición juvenil” de los estudiantes en el modelo de escuela originario; tampoco para los ritmos y variantes que imponen otras condiciones vitales –como el trabajo o la paternidad/maternidad– en aquellos casos en que esas condiciones se presentasen. Así, resultó necesaria una dedicación plena y el aprendizaje se limitó a la plena adscripción a las disciplinas científicas que la escuela transmitía. La promoción, entonces, fue una ecuación de ambos factores.

Hoy, la realidad escolar, las propias convicciones y la construcción de nuevos saberes pedagógicos nos invitan a desafiar todas estas ideas, tan invisibilizadas como presentes entre las escuelas y los educadores del Nivel. Hoy sabemos que el conocimiento de cualquier campo se encuentra atravesado tanto por las condiciones de su producción histórica como por los intereses y la subjetividad de los actores implicados en ella. Sabemos también que dicha producción no se realiza exclusivamente en los centros científicos o académicos y que no constituye sino un elemento más en los procesos de formación. Sabemos que

Mientras que en el interior de las instituciones escolares clásicas sólo existían alumnos (es decir, predominaba en forma excluyente ese rol por sobre todos los otros que conformaban la condición infantil y juvenil), hoy las otras identidades (culturales, residenciales, de género, étnicas, religiosas, políticas, etc.), también “entran” y se hacen sentir en las instituciones del sistema escolar (Tenti Fanfani, 2012).

Las diversas formas de conocer y de producir conocimientos, sus variadas fuentes y perspectivas, así como las diferentes vías de comunicación por medio de las cuales accedemos al saber acumulado, pueden y deberían formar parte de lo que se enseña y se aprende en las aulas, si apostamos a renovar el vínculo de la escuela secundaria con el *conocimiento*. Creemos que esta renovación es necesaria y ha de partir de una concepción que convoque a los educadores a reapropiarse del conocimiento, a abrir el abanico de fuentes y tematizar su enseñanza en aquellos asuntos de la realidad cotidiana que representen desafíos relevantes (personales, comunitarios o sociales) en el marco del proyecto democrático colectivo del que la escuela forma parte sustancial.

Esta perspectiva sobre los conocimientos en la secundaria no se contradice con la transmisión del acervo cultural acumulado y clasificado en disciplinas científicas. En cambio, sí la supera y rearticula sobre la base de un sentido diferente, contemporáneo y vital: se trata de poner al alcance de todos los estudiantes la posibilidad de *saber* a partir del conocimiento disponible. Se trata de educar y educarse para dar curso a las demandas de una sociedad en la que la información tiene mayor accesibilidad que la construcción de saber con base en esta. Se trata de formarse para comprender y aprovechar los conocimientos de base científica que inciden, con mayor o menor trascendencia, en la vida cotidiana.

Esta perspectiva vuelve a delinear la tarea de los *docentes* del Nivel. En primer lugar porque, como veremos en detalle en el tercer apartado de este texto, implica el tratamiento áulico de temas y problemas que requieren de una activa toma de posición -que pueden estar fuera del índice de un manual clásico de corte disciplinar- y requerir del aporte de múltiples disciplinas e incluso del sondeo de variadas fuentes. En segundo lugar, porque la enseñanza de conocimientos definidos en estos términos requiere trabajar conjuntamente con otros profesores, combinar instancias de clase expositiva de conceptos con instancias de diálogo y prácticas diversas, en el aula y fuera del aula. Requiere, también, pensar el conjunto de la formación de los estudiantes, más allá de la propia materia, en favor de la construcción de saberes tales como los descriptos.

Al respecto, Sarramona López (2012) postula que los docentes de secundaria, “más que simples transmisores de la información, en la actual sociedad del conocimiento deben constituirse en mediadores de tal información; capacitadores de la crítica que hará la información valiosa y comprensible [para los estudiantes]”. Por otro lado, que la tradición de la “*libertad de cátedra*”, heredada de la cultura universitaria, ha llevado al profesorado a identificarse con su materia y a marginarse de otros compromisos institucionales, lo que hace que se dificulte la cooperación y el trabajo en equipo (no “balcanizado” –Hargreaves, 1996–) tan necesarios en la secundaria actual (Sarramona López, 2012).

En este sentido hablamos, simultáneamente, de la necesidad de resignificar la concepción de *estudiante* secundario. Abierta la puerta al saber y a los conocimientos (en plural), aspiramos a construir una escuela en la que los estudiantes puedan aprender a par-

tir de sus propios saberes. Saberes escolares previos, más o menos afianzados, sobre matemática, lengua, arte, idiomas o ciencia, por ejemplo. Pero también saberes sobre la vida, sobre la naturaleza o la tecnología, entre otros. Pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes y a la vez convocados por sus docentes a saber más, en el marco de una formación en la que su situación vital y sus inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos disciplinares ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de “adhesión” o aprendizaje repetitivo.

En este marco, la idea de saber se desacraliza al tiempo que la transmisión tiene posibilidades de democratizarse y pluralizarse. La docencia se diversifica y el currículo se acerca a la realidad contemporánea; diversas voces y modalidades de enseñanza son necesarias para transmitir los múltiples saberes que requiere la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy.

Si docentes y estudiantes no dialogan desde sus perspectivas y sus situaciones vitales reales, con los conocimientos que la escuela pretende transmitir, dichos conocimientos se presentan lejanos y faltos de toda vitalidad; y los propios procesos de transmisión se ven limitados para generar la apropiación significativa que toda experiencia de aprendizaje pretende provocar.

Ahora bien ¿estamos en condiciones de transitar este cambio? Sostenemos que un gran obstáculo para que la realidad cotidiana de las escuelas secundarias se transforme a partir de un renovado sentido pedagógico y político –quizás el primer obstáculo, desde nuestro punto de vista– es cultural: la persistencia de aquel conjunto de concepciones que se plasmaron en la identidad pedagógica originaria del Nivel y que aún rigen como ideas, patrones de valoración y disposiciones en muchos de sus principales protagonistas y en el conjunto de la sociedad, aunque hayan perdido relevancia y requieran de profundas revisiones.



II Archivo General de la Nación. Departamento fotográfico. Buenos Aires. Argentina.



II Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Para hacer frente a este obstáculo tal vez necesitemos indagar en el anclaje material de todas estas concepciones y analizar cómo pueden replantearse algunos aspectos que hacen a la concreción estructural del vínculo pedagógico en el Nivel, para que una nueva idea de escuela pueda tener lugar en el Sistema Educativo y en la sociedad.

II. Supuestos que trazaron la organización escolar

La organización de las escuelas secundarias también se encuentra marcada por su historia. Sus regulaciones, su estructura curricular, la forma y el uso de sus edificios, sus rituales y costumbres, incluso su ubicación en el territorio, se ajustaron armónicamente al mandato originario y persistieron adaptándose –en mayor o menor medida– conforme a los tiempos políticos e históricos de cada momento.

Consideremos en primer término a los colegios estatales (nacionales) con internado que posibilitaron a los primeros estudiantes secundarios concentrarse y recibir educación más allá del umbral de la educación básica, en lugares estratégicos para el país desde el punto de vista geográfico, académico o institucional, en respuesta a las demandas sociales, históricas y políticas de la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de la misma escuela secundaria que pasó luego por diferentes configuraciones, recogiendo nuevos sentidos políticos que se plasmaron en variantes institucionales tales como: escuelas de comercio, escuelas normales, escuelas industriales, escuelas fábrica o escuelas técnicas, por ejemplo. Pese a este largo devenir y hasta hace muy poco tiempo, las prácticas sociales y educativas sostuvieron una concepción relativamente estable sobre “lo que un colegio secundario es” y sobre “lo que un colegio no es”. Esta concepción –conformada por un acumulado histórico de regulaciones normativas, disposiciones y prácticas– se plasma en lo que podríamos llamar la *organización tradicional* de las escuelas del Nivel.

En esta *organización tradicional*, los directivos, docentes, preceptores y alumnos se relacionan cotidianamente en un ritmo regular de clases, evaluaciones y acreditaciones; en grupos estables, cursos anualizados y experiencias pedagógicas previstas dentro del currículo común. Con este modelo escolar, en cuya descripción no hace falta ahondar –dado que es parte de la experiencia vivida por todas las personas que hayan pasado por las aulas del Nivel hasta hace no muy poco tiempo–

se identificó profundamente a la educación secundaria. Ir al colegio secundario fue, con raras excepciones, ir a ese tipo de escuela. Porque “a pesar de que ha transcurrido más de un siglo de la institucionalización de la escuela media en la región y de las transformaciones que se fueron produciendo a lo largo de ese siglo, hay núcleos que han permanecido invariables, que conforman lo que algunos autores llaman el formato o la gramática escolar[...]” (Tiramonti; 2012).

A pesar de su permanencia, sostenemos que esta forma escolar de organización –que hemos denominado *tradicional*– se encuentra en crisis; en muchos establecimientos educativos resulta inadecuada para la enseñanza y no precisamente por el cambio de mandato político. Creemos que se resquebraja porque, tal como muchos advierten, impide dar respuestas a un gran número de estudiantes: a su inclusión efectiva (primero, como condición indispensable) y a sus posibilidades de aprender en el colegio secundario (luego, y principalmente).

El imperativo de *hacer lugar* en la educación secundaria nos lleva a legitimar los movimientos orientados hacia la construcción de nuevos modelos escolares que hoy se registran en el Nivel, en tanto consideran la posibilidad de que todos puedan estudiar. Son movimientos que van desde la creación de escuelas con normativas de cursada alternativas, para públicos específicos, hasta modificaciones en la organización de los docentes, de los estudiantes y de los contenidos en las escuelas comunes que incorporan variantes en la propuesta escolar. En ambos casos, los equipos docentes transforman el uso de las instalaciones, el uso del tiempo –calendario anual u horario semanal– y muchos otros aspectos de las rutinas institucionalizadas para que todos los estudiantes puedan asistir a la escuela y aprender con sus profesores.

“La secundaria”, en plural

En algunas jurisdicciones de nuestro país se desarrollan propuestas de escolarización secundaria con diferentes formatos institucionales.

En Córdoba, por ejemplo, se lleva a cabo desde 2010 el “Programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral” para jóvenes de 14 a 17 años, que han abandonado la escuela un año antes del año de inicio del programa o que no la han iniciado. La propuesta está

organizada como un bachillerato en ciencias sociales e incluye espacios curriculares obligatorios, de duración anual o cuatrimestral, y complementarios. Al mismo tiempo, establece un sistema de promoción por asignaturas que permite a los estudiantes organizar distintos recorridos, en función de un régimen de correlatividades.⁵

Las “Escuelas de Reingreso”, organizadas en 2004 por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son otro ejemplo pionero en este proceso. Están dirigidas a jóvenes de entre 16 y 18 años que no comenzaron sus estudios en el Nivel o que tuvieron que interrumpir su escolaridad. Cuentan con un plan de estudios de cuatro años, compuesto por materias anuales y cuatrimestrales. Al mismo tiempo, contemplan un régimen de asistencia y promoción por asignaturas.⁶

A estas experiencias deben agregarse los desarrollos que muchas escuelas del Nivel han hecho desde la propia gestión institucional y como respuesta a las condiciones planteadas por su comunidad o sus estudiantes.

Nos parece necesario destacar que en este movimiento hacia nuevas maneras de *hacer escuela* se han planteado alternativas organizacionales radicalmente diferentes a la tradicional junto a otras que difieren sólo en algunos aspectos. A todas las valoramos aquí, como parte de una misma búsqueda: la de poner en discusión tradiciones arraigadas que no dan respuesta a los desafíos de la sociedad actual, y que atan las formas organizativas y las prácticas exclusivistas de escolarización con una concepción de calidad educativa del Nivel –en rigor, como dijimos, con un determinado concepto de calidad–.

En el marco de este movimiento y a la luz del mandato instituido jurídicamente por la Ley de Educación Nacional, efectivizar el derecho a la educación secundaria (la obligatoriedad) y construir alternativas apropiadas para los diversos estudiantes y contextos, sigue siendo un desafío para gran parte del sistema educativo. También para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, pensamos que los educadores estamos en condiciones de asumir una posición de avanzada en este proceso,

5. Fuente: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>.

6. Fuente: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf

acompañando la progresiva modificación del emplazamiento organizacional del Nivel con prácticas de enseñanza diferentes que acusen recibo de las nuevas necesidades que plantea la educación de adolescentes y jóvenes en la actualidad. Prácticas que den vuelo a nuestro potencial y que fortalezcan el valor pedagógico y democratizador de los nuevos modelos de escuela secundaria.

Por todo ello, si repensar el sentido es la tarea principal y transformar la organización escolar en su conjunto, una plataforma necesaria para hacer lugar a todos en el Nivel: ¿Cómo avanzar hacia la inclusión con aprendizaje? ¿Cómo hacer lugar desde la enseñanza?

III. La práctica pedagógica en cuestión

Así como “ir al colegio” en la secundaria podría no remitir a un solo modelo organizacional, enseñar no tiene una sola forma y “dar clases” –como sabemos– admite muchas variantes.

En coherencia con la *identidad pedagógica originaria* del Nivel y su afinidad con la enseñanza universitaria se fue configurando, como hemos visto, un *tipo* de profesor que modeló –a manera de rol social instituido– la tarea de los educadores del Nivel durante muchos años. En ese marco, cobró sentido una idea de “dar cátedra” que habilitó ampliamente una enseñanza en la que el profesor podía llegar, incluso, a no explicar los contenidos; bastaba con que los “expusiera” para el curso. Una idea en la que podían llegar a desconocerse los saberes con los que el estudiante llegaba y desentenderse de buscar información al respecto. Una idea de docencia en la que los profesores podían encargarse de la evaluación de “su materia” sin participar de la observación del conjunto del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.⁷

Anteriormente hemos hecho alusión a las concepciones de estudiante y de saber que circulan en coherencia con esta idea de enseñanza y con el modelo de escuela que supone. Advertido esto en primera

7. Resulta necesario aclarar que cuando en este material caracterizamos la docencia, la enseñanza, el estudiantado o la escuela que denominamos “tradicional” lo hacemos construyendo “tipos” que quizá no existen en forma pura hoy, ni representan con exactitud la vivencia escolar de cada uno. Pensamos, sin embargo, que estos modelos o tipos nos ayudan a pensar la realidad actual, su arraigo tradicional, sus variantes y particularidades.

instancia, pensamos que este conjunto de cuestiones deben ser objeto de un intenso debate entre los educadores del Nivel ya que produce prácticas y modos de relación que merecen una profunda revisión y el compromiso de quienes están implicados (y especialmente de los adultos responsables): nos referimos a la relación entre los profesores y el conocimiento y al vínculo educativo entre docentes y estudiantes.

Matrices de aprendizaje en la docencia

Es interesante advertir, cuando hablamos de concepciones de enseñanza, que se trata de representaciones profundamente arraigadas y entramadas con afectos e historias de vida tanto como con experiencias laborales. Experiencias que, en la medida en que aluden a una práctica social (como lo son educarse o enseñar), también forman parte de una construcción histórica colectiva. De tal forma, portando mandatos sociales, estas representaciones operan como *matrices* de pensamiento y acción; modelan nuestras prácticas aun cuando, muchas veces, no estemos advertidos al respecto.

“Esa matriz subyacente según la cual organizamos y encodificamos nuestra experiencia, no consiste sólo en una forma de la relación sujeto-mundo, sino que incluye también un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, una hipótesis acerca de quiénes somos nosotros aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación de conocimiento. Qué es lo permitido, qué es transgresión. Esta interpretación implica una concepción del conocimiento, una concepción del sujeto, una concepción del poder. Por ejemplo, pensar que la realidad es en sí inabordable, incognoscible o inmodificable, es una forma posible de interpretar la relación sujeto-mundo, el acto de aprender. Vivir y pensar el acto de conocimiento como un proceso con alternativas, con progresivos acercamientos al objeto, significar ese acto como un movimiento de transformación recíproca entre sujeto y objeto es otra interpretación. Todas ellas remiten a modelos del aprender. Cuando un sujeto reclama lugar para su palabra y su experiencia en el aprendizaje revela un aspecto de su modelo interno, en el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica. Cuando alguien por el contrario acepta la palabra del otro, investido de autoridad y lo hace acríticamente negando su propia experiencia, más aun significándola como desconocimiento, [también] está poniendo en juego una modalidad de aprender.[...]”

Pampliega de Quiroga (2005)

En cuanto al vínculo educativo, nos interesa realizar algunas consideraciones como puntas de un ovillo que sería interesante hacer rodar entre colegas en las escuelas. Con esas consideraciones podremos avanzar en una revisión que incluya otros vínculos y otras relaciones constitutivas de las prácticas de enseñanza.

En primer lugar, hablamos de un vínculo que en el Nivel Secundario –históricamente y a diferencia del Primario– se despersonalizó y descontextualizó, al tiempo que se valoraba positivamente esta operación simbólica. El hecho de que un estudiante no conozca el nombre de su profesor –y viceversa–, o la situación frecuente en la cual un docente desconoce toda información personal sobre los sujetos a quienes enseña es elocuente en este sentido y está relacionada con la centralidad que cobró “la materia” por sobre los actores involucrados en su enseñanza y aprendizaje, tal como mencionamos, en el modelo originario del Nivel. Esta realidad, por otro lado, marcó la estructura organizativa de la secundaria por completo, volviendo prácticamente imposible para muchos educadores replantear este vínculo sin implicar en ello considerables caudales de voluntad y tiempo extra.

Efectivamente, en la estructura escolar de la secundaria el abundante caudal de contenidos previstos, la distribución de los saberes en asignaturas, la formación de los docentes ligada directamente a dichas asignaturas curriculares, los horarios acotados y fijos previstos para la enseñanza de cada materia; la variedad y cantidad de materias que los estudiantes cursan por año y por día; la cantidad de escuelas en las que un profesor o profesora toma horas para componer un ingreso que le posibilite sustentarse, entre muchos otros factores, colaboraron abonando las dificultades con que se encuentran muchos educadores para redefinir su modo de vincularse con los estudiantes.

Mientras nuevas condiciones organizacionales y de trabajo docente se construyan, pensamos que es posible fortalecer las experiencias que replantean el vínculo pedagógico y definirlo, entonces, apelando a nuevos tópicos. La buena disposición del educador hacia el estudiante, que entabla un lazo y expresa interés por su contexto y por su singularidad, es parte constitutiva de la enseñanza y merece ser nombrada. Estas cuestiones –muchas veces decisivas en los procesos de inclusión educativa– no implican perder de vista que el vínculo pedagógico se instaura para que el estudiante efectivamente construya los saberes que hacen a su educación. Hablan, eso sí, de una concepción de enseñanza en función de la cual el educador no

puede pensar la enseñanza sólo en su conocimiento de la disciplina; no puede hacerlo desconociendo el contexto, las condiciones vitales y las trayectorias educativas de sus estudiantes.

Los sujetos del vínculo pedagógico se presentan reales en este encuadre: con nombres, historias, posibilidades y obstáculos, entornos familiares y sociales concretos. De esta manera será un aprendizaje más significativo. Debemos reconocer sin embargo, que al menos en los formatos organizacionales más frecuentes en el Nivel, es poco usual que un docente pueda “sacar adelante” a todos los estudiantes, trabajando en soledad. Que todos aprendan es una tarea para equipos de enseñanza. Y al decir “equipos” no hablamos sólo de la posible combinación de las perspectivas profesionales de tutores, psicólogos y asistentes de distinto tipo –que sin dudas es valiosa–. Pensamos en la decisiva importancia del trabajo conjunto entre los docentes de un mismo establecimiento.

Para pensar entre colegas

Les proponemos hacer un ejercicio referido al tema que acabamos de abordar.

En un espacio de trabajo entre pares, cada profesor o profesora responderá en forma escrita e individual a la siguiente pregunta: “¿qué es un buen docente de secundaria para mí hoy?” Recordará y escribirá también lo que pensaba que era un buen docente, al momento de iniciarse en la actividad.

Probablemente se encuentre, al compartir las notas de cada uno, con un conjunto interesante de rasgos para visualizar, cotejar y discutir. Sobre esa base podrán comenzar a imaginar, definir y escribir, esta vez en conjunto, cuáles serían los rasgos de la “buena docencia” para el Nivel y para la escuela, desde la perspectiva del profesorado.

Ahora bien, si se plantean deconstruir y reconstruir representaciones, será conveniente enriquecer lo trabajado con otro punto de vista, de fundamental importancia: ¿Qué aspectos de la docencia valoran los estudiantes de esta escuela y por qué?

Será la perspectiva de los estudiantes (recuperada de las conversaciones que estos hayan tenido con sus preceptores y/o sus tutores, entre otras posibilidades) un aporte más y especialmente enriquecedor para que vuelvan a ubicarnos en el rol docente, frente a los desafíos actuales: con sus convicciones, reconstruyendo entre colegas sus propios rasgos identitarios, de cara al presente y al futuro.

Al respecto, volviendo a los sentidos fundacionales y a los “tipos” que reconstruimos a partir de ellos a los fines de esta reflexión, podemos decir que la cuestión del trabajo entre profesores no constituyó parte del rol docente en la matriz originaria de la secundaria. Para empezar; los resultados, los deberes y la exigencia, el aprender o el no aprender eran cargas propias del rol de alumno y no se contemplaba la posibilidad de que el docente “no supiera” cómo enseñar “su materia” a estudiantes que, con muy diversos saberes y disposiciones previas, tuvieran idéntica necesidad de aprender. Conocimientos, materias y contenidos que se presentaban fijos e inapelables en la tradición pedagógica originaria del Nivel movilizaron en forma individual tanto a profesores como a estudiantes.

Los educadores de la postmodernidad admitimos la “pérdida de certezas” respecto del *saber* y ello afecta nuestra enseñanza (Sarra-mona López, 2012). Advertimos nuestras limitaciones a la hora de enseñar en nuevos contextos, a estudiantes muy diversos y en el marco de opciones político pedagógicas diferentes a las tradicionales en el Nivel. Es deseable que con esta claridad demos lugar al trabajo con otros, como ámbito desde el cual multiplicar las posibilidades de enseñanza y brindar nuevas oportunidades de aprender a aquellos estudiantes que demandan nuestra mejor práctica. Sabemos que las posibilidades de redefinir la tarea que se nos encomienda y la construcción de alternativas se amplían trabajando entre docentes.

Ahora bien, si aludimos al *saber* y al *no saber*, también cabe reparar en el lazo entre los educadores del Nivel Secundario y el conocimiento. Mucho se ha hablado de la formación de los docentes y de la necesidad de fortalecer y actualizar esa formación; esta es una cuestión que remite a una necesidad siempre vigente, porque ni los contenidos del currículo ni los desarrollos propios de cada campo de conocimiento son estáticos y se van renovando en forma cada vez más veloz en las últimas décadas. No obstante ello y en vistas a la construcción que estamos transitando, el tiempo actual interpela más la forma en que los docentes históricamente hemos dispuesto nuestro conocimiento para la enseñanza, que al conocimiento en sí mismo.

Valoramos que la transmisión incluya los contenidos y modos de construcción de conocimientos más relevantes de cada disciplina: una escuela secundaria revitalizada y para todos requiere de docentes muy formados y actualizados. Sin embargo, como anticipábamos, entendemos que el desafío de nuestro tiempo es otro: remite

a entender primero –y a comunicar después, en la práctica de enseñanza– cómo los contenidos y las perspectivas de la materia enseñada resultan especialmente valiosos para entender “*la*” realidad y *mi* realidad, “*la*” vida y *mi* vida, “*las*” sociedades y “*la*” sociedad en la que vivo. La escuela secundaria obligatoria requiere de docentes que se hayan apropiado profundamente del saber de la materia que enseñan, que se entusiasmen en la transmisión de todo lo que van descubriendo al profundizar en su estudio y que en virtud de ello se permitan ir desde el libro de texto al periódico, desde las fuentes materiales a las digitales, de la enciclopedia impresa a la enciclopedia de la web, de unas versiones a otras.

Desde la perspectiva de este material, apostamos a que los docentes protagonicen dos procesos simultáneamente: la desacralización del conocimiento erudito (como única fuente de saber, tantas veces presentado como inalcanzable y reservado sólo para algunos) y la recalificación de una variedad de saberes que hacen posible acceder al estudio y comprensión de conocimientos. Aprender, de la mano de los profesores y profesoras, sobre lo que la humanidad ha ido construyendo como conocimiento científico o académico a lo largo de su historia demanda, en este tiempo más que antes y en esta escuela más que en la del siglo pasado, profesores y profesoras convencidos de que es posible estudiar y comprender el sentido de lo estudiado sin que la duda esté ausente, cotejando lo que se estudia con saberes de otro orden, reconstruyendo o recreando en términos propios lo que se lee o escucha. En el marco de estos procesos, que interpelan la manera en que los propios adultos y los docentes nos vinculamos históricamente con el saber, la enseñanza puede cobrar nuevos sentidos y habilitar más y *mejores* lugares simbólicos para los chicos y las chicas, en la secundaria.

En línea con estas convicciones, proponemos imaginar nuevas formas de enseñanza entre docentes, en las escuelas. Sobre esto ahondaremos en el tercer apartado de este texto. Previo a ello y luego de poner en discusión algunas representaciones y sentidos fundacionales del Nivel, cabe explicitar el rumbo que marcan en nuestros días, las políticas educativas: ¿hacia dónde vamos?



3

La enseñanza como política.

El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria.

Segunda invitación
La construcción colectiva
de otra educación secundaria

Suele pensarse que hay fisuras entre las ideas y las acciones, manifiestas a la hora de encarar procesos de transformación. Más aún, dentro del campo educativo usualmente se plantea que las buenas ideas no bastan cuando hay dificultades para definir y llevar a cabo procesos sostenidos de mejora de todo el sistema. Esto es algo que muchas veces escuchamos como denuncia, en palabras tales como “desde el Ministerio se planean cosas interesantes pero la realidad va por otro lado”. En sentido inverso podríamos preguntarnos por qué “la realidad va por otro lado”, en algunas ocasiones, por caminos diferentes a los que se plantean como posibles y deseables, cuando hay tantos docentes que llevan a cabo experiencias diferentes, superadoras, comprometidas.

Aludimos a estas cuestiones justamente para motivar el pensamiento sobre el modo en que ocurren los cambios en el sistema educativo y sobre los protagonistas de dichos cambios. Con esta intención ponemos en duda esta suerte de distancia entre ideas y prácticas, tan usualmente esgrimida en el campo y sostenemos, en primer término y tal como se sugiere a lo largo de la primera parte de este material, que toda práctica –y en particular, toda práctica pedagógica– despliega en el terreno material de las acciones un conjunto de ideas o concepciones claramente identificable. Esto equivale a admitir –correlativamente– que toda propuesta educativa está epistemológica y políticamente comprometida y comporta un conjunto de supuestos –que se ubicarían en el mencionado plano de “las ideas”–, más o menos elaborados, a veces implícitos.

También cuestionamos la posibilidad de que existan acciones de calidad como contraparte de concepciones descalificadas. Y pensamos que tal vez indagando en la constelación de ideas –no siempre explícitas y formalizadas– que sustentan los profesores y profesoras que llevan a cabo prácticas pedagógicas superadoras, se registren procesos de revisión de concepciones.

Llevadas a un análisis macroeducativo, estas cuestiones invitan a poner en debate la compleja relación que existe entre las instancias de planeamiento y gestión del sistema educativo como conjunto –tanto a escala nacional como jurisdiccional– y las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones y en las aulas. En principio, unas y otras instancias están en manos de actores que, con preocupaciones y quehaceres distintos, aportan a un mismo proceso. En este orden es necesario advertir la incidencia histórica de políti-

cas que, con argumentos cientificistas o tecnocráticos, favorecieron la especialización, la diferenciación y la jerarquización entre dichas instancias, aportando a la fragmentación de los procesos de gestión pública escolar; exacerbando las diferencias entre quehaceres que están mutuamente relacionados y entre estratos profesionales que en virtud de dichas políticas llegaron a asumirse o experimentarse como irreconciliables.

Entre la docencia, la supervisión y los equipos técnicos

Hay profesoras y profesores del Nivel que trabajan, transitoriamente o en forma estable, en equipos técnicos ministeriales. Y también docentes que, en el marco de su carrera, asumen funciones de supervisión escolar.

Proponemos a quienes tienen esa experiencia pensar el propio lugar en relación con lo antedicho para reflexionar grupalmente sobre las marcas que los procesos de gestión más “verticalistas” han dejado. Marcas que han quedado grabadas en palabras, gestos y prácticas extendidas, que podrían repensarse.

En este sentido, es deseable que los equipos técnicos y el cuerpo de supervisores analicen y tengan en claro, entre otras cuestiones: ¿Cuál es el rol de dicho equipo en relación con los planteles escolares? ¿De qué trata el asesoramiento externo y cómo se lleva a cabo? ¿Cómo se comunican las políticas educativas?

Paralelamente, son similares las reflexiones sobre este tema que caben a los equipos de docentes de las escuelas. Porque existen prácticas de resistencia a la gestión central que, con buenas razones en determinados momentos, a veces se generalizan e impiden pensar el propio lugar, en el marco de la gestión colectiva de mejoras en la educación pública. ¿Cómo se posiciona el grupo de docentes en el rumbo que la legislación vigente define para este Nivel escolar y cuáles son los aportes que cada plantel escolar puede hacer a dicho rumbo, a partir de su propia inventiva y conocimientos? Sobre estos focos de reflexión sería relevante –y esclarecedor– ahondar en reuniones de profesores o con equipos técnicos externos, cuando se considere posible y oportuno.

Sobre la base de estas diferenciaciones podríamos afirmar que históricamente se construyó una suerte de ruptura entre dos instancias inseparables de la acción política pedagógica y, con ello, se gestó un conjunto de contiendas que fueron desplegándose entre los ministerios y las escuelas; entre pensadores y prácticos de la educación; entre técnicos y docentes; entre educadores inexpertos y docentes experimentados, por nombrar algunas variantes. Pensamos que estas contiendas afectan –junto a otros factores– la posibilidad de plantear y llevar a cabo procesos colectivos de progresiva mejora de la enseñanza y los aprendizajes en el Nivel. El objetivo compartido de construir una educación secundaria inclusiva y de calidad para los estudiantes de nuestro país requiere revisar estas fragmentaciones.

Para empezar a hacerlo: ¿podríamos afirmar, por ejemplo, que sólo los funcionarios ministeriales construyen la “política educativa”? Sostenemos que no es así. Los educadores que conforman los equipos ministeriales y los supervisores ejercen una práctica que es tan política como técnica, en la medida en que inciden en la realidad cotidiana de las instituciones del sistema y –con ello– en la vida de las comunidades. También los docentes que trabajan en las instituciones del Nivel y que desarrollan una acción que, históricamente nombrada como “eminentemente práctica”, es profundamente política por cuanto incluye tomar muchas y frecuentes decisiones sobre asuntos que tienen lugar e incidencia en el ámbito de la vida pública y en la distribución de un bien público, como es el conocimiento.

En similar sentido ¿sólo los docentes traducen las ideas del gobierno del sistema en prácticas concretas? ¿Cómo se relacionan las prácticas de gestión central del sistema (las de los equipos técnicos y las de los supervisores) con las posibilidades que se abren o se obturan, para directivos, docentes y estudiantes, en las escuelas? Entendemos que ideas, concepciones y prácticas se conjugan en cada posicionamiento del Estado e influyen en el pensamiento y la acción de quienes están implicados, en las diferentes instancias institucionales, con imperativos prácticos distintos.

Con todo ello, afirmamos que volver a congregar la acción política pedagógica de la variedad de profesionales que aportan a la construcción de la educación secundaria cotidianamente, desde una variedad de prácticas diferenciadas pero complementarias (que tienen, en todos los casos, una dimensión simbólica y una práctica) es uno de nuestros desafíos históricos más importantes. Se trata del desafío

de inscribir sus convicciones, búsquedas y desarrollos, elaborados en contextos singulares y no siempre coherentes entre sí, en un proyecto colectivo de mayor alcance temporal y territorial; en un proyecto colectivo plural, democrático y democratizador para el Nivel.

¿Es posible construir una política educativa para el Nivel Secundario que esté a la altura de ese desafío? Creemos que estamos en condiciones de intentarlo. Por ello, en los apartados que siguen proponemos tres grandes cuestiones para agudizar la reflexión, la creatividad y la acción de todos los educadores que, desde su práctica específica (en los ministerios, en las supervisiones, desde la dirección institucional o desde el aula) asumen la complejidad de esta construcción.

La primera cuestión convoca a revisar críticamente lo aprendido durante el proceso de reforma del sistema escolar argentino más reciente, para ajustar nuestros modos de hacer políticas educativas. Apela a una mirada holística de procesos y políticas curriculares, que abre paso al análisis de diferentes procesos actuales. La segunda, retoma uno de los hilos trazados en la primera parte de este texto y pretende polemizar sobre el lugar del conocimiento en las escuelas del Nivel, en clave curricular. La tercera cuestión –que incluimos como “tercera invitación”, en este texto– enfoca la discusión sobre cómo enseñar, convocando a religar convicciones políticas, intencionalidades pedagógicas, propuestas metodológicas y organización escolar.

I. Entre reformas y transformaciones: “la secundaria” en la agenda política ministerial

“...en la historia se hace lo que se puede, y no lo que se quisiera hacer. Y una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy.”

Paulo Freire (1993)

Aprendimos. Mientras muchos de los adultos que hoy mantenemos estas discusiones trabajábamos, con distintas funciones y en diversas localidades, en temas que incidían en la educación secundaria argentina durante la aplicación de la Ley Federal de Educación (LFE), convivimos con una reforma que puso especial cuidado en la definición –de amplia y planificada base participativa– de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Y luego, en muchas provincias argenti-

nas, la definición de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ). Ello concentró una parte importante de la inversión de los recursos disponibles para realizar cambios en el Nivel, en ese momento.

Actualización y jerarquización académica de los contenidos fueron objetivos estratégicos de las modificaciones curriculares llevadas a cabo en ese contexto, parte importante de una política que intentaba dar fin a un largo período de deterioro de la educación pública, asociado a una suerte de vaciamiento y pérdida de relevancia social de los contenidos escolares.

Estas construcciones fueron inscriptas, por otra parte, en un proceso de mayor envergadura cuyo alcance es necesario visualizar para entender que el cambio del currículo fue la apuesta sustantiva que acompañó a la modificación de la estructura del sistema, definida por la legislación del momento; modificación del ciclo y de la obligatoriedad que tuvo directa incidencia en la extensión y en el sentido del Nivel Secundario. Efectivamente, la formulación de Contenidos Básicos Comunes se desarrolló en el marco de un proceso de “reforma” que albergó el reemplazo de la educación media vigente hasta entonces por un secundario “Polimodal” de tres años de duración, cuya cursada se previó posterior al Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB). Este último Ciclo se consideró obligatorio, pudiendo desarrollarse en establecimientos de EGB o de Educación Polimodal y subsumiendo al séptimo grado, y al primer y segundo año del Nivel Medio tal como estaban planteados hasta el momento previo a la promulgación de la LFE.

Si en el marco de dicha reforma no se esperaba demasiado del cambio de estructura per se, sí se depositó, por el contrario, una fuerte expectativa en las mejoras en la calidad que pudiera generar el nuevo currículo (mejoras cuyos resultados serían monitoreados, por otra parte, mediante Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad –ONE–, instituidos por la LFE). Esto direccionó las políticas desde Consejo Federal de Cultura y Educación en el que se planeaba, tal como puede verse en el siguiente extracto, que mientras se “reformara” el sistema escolar estatal, se “transformaría” el currículo. Se planteaba que esto último era urgente y que aportaría de manera decisiva a mejorar la calidad.

“2. Respecto de la transformación curricular.

Las necesidades de garantizar la Unidad Nacional, la competitividad fundamentada en el incremento de la productividad y la consolidación de la Democracia, tornan indispensable la promoción mancomunada

del mejoramiento de la calidad de educación. Los diseños curriculares constituyen uno de los elementos fundamentales para la promoción de dicha calidad. Las urgencias en materia curricular son numerosas e impostergables” (Res. CFCyE N° 26/1993)

Hoy podemos decir que, en su inscripción temporal, este proceso efectivamente produjo la actualización de los contenidos curriculares. Más aún, fue experimentado en su momento (y es reconocido aún hoy) como un hito valioso por muchos educadores de diferentes niveles y áreas. Sin embargo, esta actualización no se vio totalmente reflejada en la enseñanza: recuperar la relevancia y significatividad de los conocimientos impartidos por los docentes en las escuelas fue un objetivo cuya plena consecución siguió siendo una meta presente en la agenda educativa nacional. Tal como se ha planteado respecto de los procesos de reforma en general (Viñao, Antonio, 2006), también en el curso de la puesta en práctica de este se produjeron procesos de *hibridación, adaptación, acomodación, reinterpretación ritualización, desnaturalización, no aplicación, oposición abierta o burocratización*, entre otros, como parte natural de la reforma misma.

Esto es así por muchas razones, cuyo análisis excede los objetivos de estas reflexiones. Sólo diremos que una comprensión más profunda de los resultados alcanzados por la política educativa desarrollada en Argentina durante los años noventa requiere poner en relación el mencionado proceso curricular con otros componentes de la reforma –cambios organizacionales y de estrategias de gestión política– y con su contexto ideológico y político, tanto a escala nacional como internacional. *Unidad, competitividad, productividad y calidad* son conceptos que tuvieron connotaciones singulares en ese tiempo; enmarcaron planificadas estrategias de *descentralización* del sistema escolar, impulsando la *autonomía* de cada escuela, la gestión compensatoria de la *equidad*, la *capacitación* docente centralizada y la medición de *resultados* de aprendizaje (Carranza, 2003).

Vale constatar entonces que no estamos en un proceso inicial o fundacional de cambios para el Nivel; y que es fundamental dimensionar las propuestas actuales, su contenido, forma y efectos, en relación diacrónica con las anteriores. Además de poner en contexto la práctica que desarrollamos, esta cuestión invita a los equipos ministeriales y a la docencia del Nivel en su conjunto a pensarnos como comunidad social, en proceso de cambios.

Desde la perspectiva curricular y en coherencia con ello, supone emprender la construcción de lo nuevo con claro sentido histórico: analizando críticamente las experiencias institucionales que se fueron acumulando por capas y que hoy se adosan a nuestras prácticas, como sedimentos de otras épocas. A partir del análisis de esas experiencias tal vez podamos comprender esa suerte de “convivencia de sentidos” más o menos afines entre sí, que se hace presente entre los diferentes actores educativos implicados, ante cada propuesta de trabajo. En esta línea y ante los desafíos que nos estamos planteando en la educación secundaria, resulta oportuno indagar un poco más.

El lugar del currículo en las políticas de mejora dirigidas al Nivel

Sabemos que las reformas son procesos históricos complejos cuyos efectos –los esperados y los inesperados– van más allá de lo previsto, y marcan de diferentes maneras al sistema escolar (a su estructura, a su dinámica) y a los sujetos: a los que llevan a cabo prácticas de dirección y organización de las instituciones, a los que enseñan y a los que aprenden. Precisamente, hay estudiosos que afirman que la valoración de las modificaciones que el currículo produce en el marco de una reforma, debe recoger datos de todas esas marcas. Más aún, coincidimos con los que sugieren que la principal cuestión a revisar es de orden cultural y subjetiva (Sacristán, 2010). Porque si las propuestas curriculares produjeron mejoras, entonces los estudiantes podrían dar cuenta de esos efectos en el relato de sus experiencias de aprendizaje escolar. De similar forma, podrían los docentes hablar acerca de su apropiación de nuevos sentidos. Ellos serían los protagonistas de una indagación sustantiva acerca de lo ocurrido, brindando información clave para una evaluación.

Al respecto, si bien no contamos con una evaluación completa de lo ocurrido en Argentina como producto de las modificaciones introducidas en el Nivel Secundario, plantaremos la situación en la que estamos, como punto de partida hacia nuevas construcciones. Para hacerlo, recuperamos las expresiones de algunos directivos y docentes, estudiantes secundarios y familias. Ellos fueron convocados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008 a “discutir” sobre la secundaria y a emitir su punto de vista sobre diferentes cuestiones

(CFE, 2008). También en el año 2010 se relevaron voces de profesores del Nivel, en el marco de un estudio sobre las representaciones docentes (ME, 2011). Apelando a estos registros, entre otros relevamientos y publicaciones recientes, identificaremos algunos rasgos de la situación del Nivel.

Convocados a expresar sus opiniones, hay chicas y chicos de secundaria que “reconocen a los buenos profesores y se quejan de que son pocos”. También, “piden mejores condiciones para estudiar”. Prefieren “más debate y dinámica de taller en las clases” lo que puede verse como una “forma de reclamar más participación en la construcción de conocimientos”. Proponen, entre otras cosas, “cursos de nivelación en el verano”.

Los docentes y otros actores adultos de las escuelas del Nivel, mientras tanto, acusan recibo de viejas y nuevas dificultades, asociadas a los jóvenes que hoy están en secundaria y al planteo de exigencias comunes, ante realidades diferentes:

“[con] esta generación de chicos [...] hay un problema para que ellos se expresen y para nosotros comunicarnos con ellos y eso se está viendo cada vez más frecuentemente. [...] (Coordinador)

“...ellos no tienen internalizado hábitos o contenidos que nosotros los tenemos como normales [...] no cuentan con padres que les dicen: sentate a estudiar [...] (Docente)

“...es mi experiencia [...] cuando vos trabajás en escuelas donde el perfil del alumnado proviene de sectores populares [...] de atención prioritaria, es como que uno se va especializando en cómo enseñar a esos sectores [...]. [Es diferente que en escuelas] ...con otro nivel, con otro discurso, otra terminología, otro recorte, otra transposición didáctica [...] (Docente). (ME, 2011).

En forma concurrente con estas expresiones, los desarrollos académicos que vienen aportando una lectura crítica de la educación secundaria en nuestro país interpelan supuestos y prácticas instaladas; hablan de fragmentación y de problemáticas educativas cuyo tratamiento está pendiente.⁸ En particular, Flavia Terigi (2008) abor-

8. Entre otros estudios, destacamos: Tiramonti, G. y Montes, N.(comp): 2009; y Hurtado, C. (2003).

da la complejidad de los cambios que el Nivel enfrenta, al tiempo que plantea la necesidad de estar advertidos, antes de formular nuevas propuestas de reforma:

Transcurrida en nuestro país una larga fase de reformas a propósito de la implementación de la Ley Federal de Educación, no parece haberse producido una mejora en los aspectos críticos de la escuela secundaria, y los datos de retención y logros educativos tampoco son alentadores.[...] ... en la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase conforman un patrón que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar.

En este punto, tanto la perspectiva de estudiantes y profesores como la de los académicos se suma a la mirada del propio Estado que asume –una vez más– la necesidad de recuperar la calidad de la educación secundaria. Y lo hace caracterizando la situación de la educación secundaria de determinada forma; esto es, atendiendo a cuestiones que, entre muchos otros indicadores y variables, valoramos en este tiempo. Algunas de las preguntas que convocan el interés del Estado, en este sentido, son las siguientes: ¿Cómo están los chicos y las chicas de secundaria en su escuela? ¿Qué aprenden? ¿Promueven, terminan su secundaria? ¿Quiénes se están ocupando de que ello ocurra, en las escuelas? ¿Qué preocupa a los docentes? ¿Cómo se desarrolla la enseñanza en el cotidiano escolar? ¿Cómo se distribuyen –en lo referente a proyectos de trabajo– contenidos, tiempos y espacios? ¿Cómo influye esa distribución en los aprendizajes?

Transcurridos más de diez años de la última reforma dirigida al Nivel, preocupa al Estado la escuela secundaria en su conjunto; el acceso efectivo y los aprendizajes de los y las estudiantes secundarios, en particular. Tal como se ha planteado explícitamente en diferentes pronunciamientos del Ministerio Nacional posteriores a la promulgación de la LEN, la cuestión curricular se inscribe como un ítem en una lista que tiene por objetivo principal la *transformación cultural de la escuela secundaria*, e incluye: la revisión de criterios pedagógicos imperantes, la superación del sesgo selectivo del formato escolar tradicional, la revisión de regímenes académicos, normas de convivencia y sistemas de evaluación, entre otros. Todo esto ayu-

daría (según la perspectiva vigente) a superar la crisis de sentido e identidad del Nivel Medio.⁹

Se trata, como se señaló anteriormente, del rediseño de la agenda de discusiones por parte de un Estado que se propone asumir el gobierno del proceso transformador con nuevos objetivos, desde nuevos ejes y mediante el trabajo sobre dimensiones y planos de acción tales como los mencionados. Todo esto, sobre la base de una realidad que pretende nutrirse de la perspectiva de estudiantes, profesores y pensadores de la educación, entre otros actores.

Ahora bien, volvamos críticamente sobre lo anterior para entender mejor las opciones actuales: la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 redefinió el Nivel Secundario y determinó su obligatoriedad, en el marco de una denunciada crisis de sentido e identidad de la educación media y de la vigencia de un modelo pedagógico tan institucionalizado como rígido. La propuesta de cambios que Argentina se está planteando desde entonces, aunque incluye un fuerte trabajo sobre la cuestión curricular, prioriza las acciones dirigidas a *las escuelas secundarias* en cuanto construcciones culturales, sociales y educativas complejas y las prioriza por sobre el tratamiento de los contenidos de enseñanza. Las políticas educativas dirigidas al Nivel tienen un foco de atención holístico, centrado en “la escuela”. Esto implica que no estamos frente a una nueva “transformación curricular”; son las instituciones de educación secundaria las que se recortan como preocupación de las políticas educativas para el Nivel, y son los docentes y estudiantes los sujetos directamente aludidos por dichas políticas. El currículo aparece, en este contexto, como una de las dimensiones sustantivas de atención, acción y proyección política y pedagógica, en paralelo a otras dimensiones igualmente importantes.

Se redefinen también las escalas de análisis e intervención pedagógica. Porque desde un encuadre que privilegie los aspectos téc-

9. Puede recorrerse esta perspectiva en diferentes documentos oficiales. Por ejemplo, en el *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*. Consejo Federal de Educación del 2008 o en la Resolución CFE N°84/09.

nicos de la gestión podría pensarse que las políticas de gobierno del sistema se concretan mediante prescripciones generales, (normativas curriculares nacionales, por ejemplo), mecanismos de control y evaluación periódicos. También podría esperarse que, con definiciones nacionales firmes y previendo implementaciones de efecto cascada, las gestiones jurisdiccionales y zonales con injerencia directa sobre las “instancias prácticas” desarrollen otro tipo de normativas e intervenciones técnicas –complementarias, ampliatorias o de mayor especificación– coherentes con las primeras. Más aún, podría pensarse que todo esto daría por resultado la efectiva puesta en práctica de políticas nacionales de gobierno. Podría pensarse esto, porque en una propuesta de gestión que se fia de una planificación técnica y centralizada del cambio (como la que podría respaldar las prácticas antes mencionadas), la unidad del sistema se asume como un producto derivado de los acuerdos y protocolos definidos; y la acción pedagógica de los docentes, como la última instancia de aplicación de la política.¹⁰

Habiendo pasado por una reforma de estas características, en un contexto histórico diferente y con nuevas directrices políticas, está claro que no podemos esperar que la educación mejore como consecuencia de la actualización de los acuerdos curriculares. En todo caso nos preguntamos: ¿Qué características tendría una política que pretenda mejorar la educación secundaria? ¿Qué aportes podrían hacer las definiciones curriculares a esa política educativa?

10. La perspectiva tecnocrática quedó plasmada en documentos de política educativa del pasado reciente de nuestro país (por ejemplo, en el Documento *Serie A, N°6 “Orientaciones generales para acordar CBC”*). En estos documentos se entiende, por ejemplo, que es *fundamental y urgente* la definición de prescripciones curriculares claras y *actualizadas*. Además, se espera que ellas cumplan una variedad de funciones, que van desde dar unidad al sistema hasta mejorar la calidad de la enseñanza, pasando por dotar de sentido a la acción de las diversas instancias intermedias de la gestión inter-jurisdiccional. La capacitación es vista como un componente clave para el planeamiento y puesta en marcha de la reforma (curricular), y tanto la supervisión como la acción directiva escolar se reconocen subsidiarias de las definiciones curriculares.

Otras políticas, otros equipos ministeriales

En la década de 1990 y en forma convergente con la promulgación y posterior aplicación de la LFE, se completó el proceso de “transferencia escolar”. Ello implicó –entre otras cuestiones relevantes– que los ministerios educativos provinciales y el de la Ciudad de Buenos Aires se enfrentaran al doble desafío de incrementar el caudal de instituciones bajo su gobierno (y con ello su capacidad de gestión) junto con el de implementar estrategias de transformación del sistema inscriptas en el proceso dirigido por el Ministerio de Educación de la Nación que comenzaba a desarrollar un papel diferente.

En la mayor parte de los casos, esta etapa marcó un antes y un después para el gobierno educativo jurisdiccional y muchos de quienes trabajan en los ministerios actualmente se incorporaron a esa tarea durante aquellos años, integrándose a los “equipos técnicos” o prestando servicios de consultoría externa, en el marco de proyectos diversos, de duración acotada.

Con ello y en vistas a los profundos cambios de sentido que hoy constatamos en la política pública, es oportuno que los equipos ministeriales reconstruyan colectivamente su historia de trabajo, como parte de un ejercicio cívico y profesional indispensable para posicionar su tarea.

Para abordar mejor su trabajo será oportuno discutir, por ejemplo, entre otras cuestiones: ¿Cómo ha sido definida la función de los trabajadores del Estado, en el marco de los diferentes procesos vividos durante los últimos años? ¿Cuál fue el rol de los “técnicos” durante el proceso de implementación de la LFE? Desde ese momento a la actualidad: ¿Cuáles son los sentidos permanentes y cambiantes de la tarea de los “equipos técnicos”? En el presente: ¿Pueden identificar cuál es el papel del equipo técnico en el proyecto político ministerial? ¿Qué desafíos conlleva este papel, teniendo en cuenta sus antecedentes históricos?

El “desarrollo” curricular en foco

Las realidades que componen el cotidiano de las escuelas secundarias –cotidiano en el cual se juega una y otra vez la educación de los adolescentes y jóvenes concretos, y en el marco del cual directivos y docentes toman decisiones sobre la enseñanza–, hablan de una complejidad que sólo podría abarcarse mediante un conjunto articulado

de políticas. Considerar la multiplicidad de escalas de análisis y acción política, la multivocidad de actores y la variedad de dimensiones que son objeto de trabajo se impone claramente como primera premisa para imaginar, proyectar y llevar a cabo políticas de mejora.

Simultáneamente, resulta importante comprender la complejidad propia de este último concepto: sabemos que la *mejora* constituye un objetivo que ha gozado de cierta permanencia a lo largo del tiempo, entre los postulados de la política educativa. Su definición necesariamente recupera el proyecto de país en el marco del cual se formula, en cada etapa (tal como ocurre con el concepto de calidad, según detallábamos en la primera parte de este texto). Frente a la polisemia de este concepto, podríamos pensar que hay una segunda premisa fundamental a tener en cuenta: cualquier acción de política educativa contemporánea requiere plantear y construir claros consensos sobre cuestiones tales como: ¿En qué consiste la *mejora* de las escuelas de educación secundaria? ¿Y cómo creemos que *mejora* la enseñanza? ¿Cuáles serían los aprendizajes cualitativa y cuantitativamente superiores que esperamos construyan los estudiantes secundarios de nuestro tiempo?

Nos preguntamos estas cosas y –tal como hemos advertido– participamos de preocupaciones diferentes a las que podrían llenar la agenda del gobierno del sistema en el marco de otras concepciones.

Un Estado que toma como objeto de la política educativa a la escuela en su conjunto, dirige su acción de gobierno a la diversidad de trayectorias escolares y contextos que se entran cuando docentes, directivos, preceptores y supervisores toman decisiones que van definiendo el cotidiano escolar. En relación a ese objeto complejo y con miras a hacer realidad la educación secundaria con sentido y significatividad para todos, las políticas de estado se redefinen:

El gobierno de la educación conlleva la responsabilidad ético-política de definir quién enseña, quién aprende, qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. Implica la construcción de un proyecto que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones. Para hacer efectiva la concreción de lineamientos que integren y orienten el desarrollo de la educación secundaria en el mediano plazo [...]

Anexo I de la Resolución CFE N° 84/2009

Desde esta comprensión, los contenidos del currículo pasan a ser un problema menos *urgente* o de menor peso relativo, en el conjunto de los cambios. Se parte de una construcción política conceptual que redefine las concepciones de docente, estudiante y contenidos de enseñanza. Preocupa al gobierno educativo “la secundaria”, su inscripción histórica, su sentido actual, su porvenir.

Resulta prioritario, entonces, discutir sobre los aprendizajes que están construyendo las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar en las escuelas, junto a sus docentes; sobre lo que las y los profesores enseñan y sobre cómo enseñan; sobre lo que les da mejores resultados en determinados contextos y con determinados objetivos, y sobre lo que no produce lo esperado. Sobre las instancias de formación, asesoramiento y apoyo a docentes o entre docentes; sobre las condiciones materiales y normativas favorables y sobre cómo producirlas, desde el Estado, para todas las escuelas del Nivel.

Con estas preocupaciones y comprometida con el desafío histórico de transformar el Nivel –desafío asumido como una *responsabilidad ético política* por parte del Estado– la gestión gubernamental se ocupa del objetivo político de dar unidad al sistema. Se ocupa interrogando sentidos institucionalizados y abonando a la construcción de nuevos “sentidos comunes” acerca de sujetos y prácticas para el Nivel.

Las ideas de *integración* del sistema y construcción de *un proyecto* común para la secundaria dan cuenta, en este marco, de la fuerte expectativa depositada en que la progresiva superación de fragmentaciones favorezca la justicia y la *igualdad* educativa. Esto sobre la admisión explícita de la compleja construcción que está en la base de estos objetivos: diversos actores, diversa disponibilidad de recursos, diversas trayectorias.

La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aun no llegan [...]

Anexo I de la Resolución CFE N° 84/2009

Inscriptas en esta política, las preguntas cuyas respuestas darán sentido sustantivo a los cambios, según nos planteamos más arriba, hacen posible pensar una política integrada de escalas, actores y dimensiones complementarias; reposicionan las discusiones sobre contenidos curriculares y centran la atención en los modos de desarrollo curricular que hacen posible el aprendizaje de dichos contenidos.

Así, es la enseñanza el eje articulador de la política educativa, en tanto práctica pedagógica política institucionalizada, capaz de producir una mejora de la calidad. Una mejora que quede plasmada en la dinamización de trayectorias estudiantiles (con aprendizaje, continuas y completas) y que contribuya a la construcción de la igualdad y a la unidad del sistema. En esta perspectiva la preocupación por el currículo se orienta al “desarrollo” curricular. Las políticas curriculares (o curricularistas) se consideran insuficientes para atender los fines políticos definidos y el estado se aboca a la construcción de “políticas de enseñanza”.

II. De la reforma curricular hacia las políticas de enseñanza

De la variedad de conceptualizaciones que se construyeron para definir al currículo en cuanto tal, repararemos –a efectos de hacer posible nuestra reflexión– en dos grandes conjuntos. Distinguiremos primero las que, desde diversas perspectivas y con diferentes énfasis, lo definen como un corpus detallado de objetivos, contenidos e indicaciones, organizado para dar rumbo a la enseñanza y para ordenar los aprendizajes de los estudiantes en la escuela. Luego, las que plantean que la experiencia educativa vivida en las escuelas (por un profesor o profesora, o por quienes aprenden) es el currículo o remite, finalmente, al currículo.

Tal como plantea Jackson existe una única razón que justifica incursionar en la variedad de definiciones que se han elaborado sobre el currículo: la de *hablar sobre cuáles serían las consecuencias de adoptar una u otra definición* (Jackson, 1992). En ese sentido, ¿podríamos plantearnos desde el Estado, una perspectiva exclusivamente programática? ¿Podríamos resignar una perspectiva programática e inscribirnos en una perspectiva exclusivamente subjetivista? ¿Qué consecuencias tendría tomar una u otra opción?

Pensemos por un momento en la posibilidad de construir, desde las gestiones centrales –en el Estado nacional o jurisdiccional– un currículo ajustado a uno de estos modelos teóricos en forma pura; cuestión que no creemos que sea posible. Al optar por uno de ellos resignaríamos parte importante de nuestra labor, dado que ambos contienen sentidos complementarios que nos ayudan a visualizar el campo de acción política propio del currículo.

Afirmamos que en democracia el currículo estatal es una construcción política que contiene el proceso y plasma el producto de la discusión pública sobre la enseñanza y el aprendizaje. Construcción colectiva que nombra sentidos compartidos para la enseñanza común, define el alcance de los propósitos educativos para todos y ampara, con ello, el derecho a aprender, de cada niña, niño, adolescente, joven o adulto. Esta construcción continúa en las múltiples apropiaciones y resignificaciones que la sociedad en general y los educadores en particular, hacen de ella.

Al respecto, tiene importancia destacar que al momento de construir currículo desde el Estado en la actualidad, entendemos que las negociaciones de sentido que toda producción curricular desata son efecto favorable del texto curricular y parte importante del currículo. Aún a riesgo de que se generen sentidos no totalmente coherentes con la perspectiva inicialmente plasmada, sostenemos que el mejor destino del currículo escrito/normativo es ser texto apropiado: saber aprendido por las y los estudiantes fundamentalmente, por un lado; y narrativa recreada, asumida con voz propia por parte de los equipos docentes de las escuelas, por otro.

En esta línea de pensamiento y acción, comprendemos, parafraseando a Alicia De Alba, que el “currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc.) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (De Alba, 1994). Un conjunto connotado de culturas institucionales, culturas regionales y locales, culturas profesionales; síntesis que plasma las múltiples negociaciones de sentido e intereses que se despliegan entre personas, grupos y sectores sociales, tanto en su formulación como en su puesta en práctica.

Esto significa admitir que no hay currículo políticamente neutro, ni política educativa que no imprima sus propios sentidos al currículo. Con ello –y dado que en el presente texto nos proponemos nombrar los sentidos desde los que estamos construyendo la política educati-

va para secundaria en Argentina– cabe explicitar a qué aspectos del currículo se está dando relevancia y cómo plantean estas cuestiones muchos Estados provinciales y el Estado nacional, en este tiempo.

En nuestro país y a lo largo de nuestra historia se plasmaron – por la condición propia de todo currículo y por razones ligadas a la forma en que se estructuraron las políticas educativas en Argentina– conceptos, contenidos y orientaciones diversas para los documentos curriculares, en formatos diferentes. Al respecto, nos parece oportuno pasar revista de algunos aspectos relevantes de los procesos de construcción curricular más recientes.

Venimos, tal como hemos reseñado, de un proceso histórico político en el que se planteó una reforma estructural del sistema educativo argentino, orientada a dar “competitividad” y “productividad” a la tarea educativa; reforma que dio gran importancia al currículo, atribuyéndole un lugar central en la política, un papel “transformador”. En ese marco y con tales expectativas, el currículo concentró la atención de especialistas que lo estructuraron para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y el Nivel Polimodal. En él se detallaron “los contenidos” que por su relevancia se volcarían en los diseños curriculares jurisdiccionales y en los programas de enseñanza de cada docente, como parte de un movimiento de “actualización” curricular.

Mucho más recientemente, habiéndose desarrollado la reforma impulsada por la LFE y en un contexto de marcada pauperización económica y ruptura de lazos sociales, el panorama educativo del país se vio atravesado por profundas desigualdades y el sistema educativo estalló en fragmentos. Frente a ese panorama podría decirse que el Consejo Federal de Educación volvió a centrar la discusión en el currículo. Y unos diez años después de los CBC, instaló un nuevo proceso de construcción curricular nacional, con los siguientes objetivos: “[...]habilitar una discusión plena acerca de qué saberes son los que los niños y jóvenes necesitan hoy” “... afrontar las inequidades en la distribución de la escolarización plena”. Esto desencadenó las discusiones federales que condujeron a identificar Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), en el año 2004. (Res. CFCyE N° 214, 2004). *Saberes de niños y jóvenes; necesidades, equidad, distribución y escolarización plenas* son los conceptos con que este proceso de política educativa cobró forma. Son conceptos que nombran una perspectiva diferente a la anterior.

Si tal como dijimos, el currículo representa una síntesis del pro-

yecto cultural y comunica una propuesta política, esto se hace evidente en una primera lectura de antecedentes históricos. En este punto, es sensato reconocer que escapa a nuestras posibilidades brindar un análisis acabado sobre todas estas cuestiones, con las que estamos profundamente consustanciados. Nos cabe, no obstante, un posicionamiento político. Por ello y retomando la pregunta por las consecuencias, nos preguntamos: ¿qué implicancias tienen estas premisas de política curricular y cómo se plasman en otras escalas del sistema educativo? ¿Qué generan y qué obturan?

Nuestra lectura propone tres tópicos de análisis y reflexión, íntimamente relacionados: uno sobre lo que articuló el texto curricular nacional en las últimas producciones, con el pasaje del tratamiento de *contenidos* a *saberes*; otro referido a los sujetos que se educan y a la manera en que quedan definidos en cada perspectiva; y un tercer tópico referido a los educadores y a la práctica de enseñanza aludida en las políticas de nuestro tiempo. Haremos una breve alusión a cada uno de los dos primeros, dejando un rumbo de reflexiones que pueda profundizarse en otras instancias de discusión y construcción. Y desarrollaremos más detenidamente el último, como tercera “invitación” en este texto.

Contenidos actualizados para el currículo nacional

Quizá pueda parecer innecesario, para quienes tienen que resolver el cotidiano escolar, revisar el currículo (el texto de normativa curricular, estrictamente) y tomar nota de sus particularidades. Esto parece ser muy razonable porque la supervisión, la dirección de una escuela o la enseñanza, superan en sus contenidos, desafíos y urgencias a dicho texto y generan inquietudes que van más allá de lo que el currículo suele abordar. Sin embargo, con miras a una práctica de enseñanza reflexiva y comprometida con su tiempo (que es el tiempo en que los estudiantes del Nivel se están educando) y con su contexto social (que es la comunidad en el marco de la cual cada docente lleva a cabo la transmisión cultural), creemos que es sumamente relevante que todos los actores educativos, más allá de su función, conozcan algunas cuestiones y opciones presentes en las prescripciones curriculares.

Los conocimientos se instalaron con fuerza renovadora en el currículo nacional a fines del siglo XX, después del prolongado deterio-

ro causado por los años de oscurantismo.¹¹ Efectivamente, después de un largo y cruento período dictatorial, los aires renovadores de la apertura democrática (en los años ochenta) impactaron de diversas formas en la dinámica escolar aunque sin cristalizar en una norma curricular de recambio general. Con ello, los CBC representaron, en los noventa, un hito histórico en la discusión sobre los contenidos de la enseñanza en nuestro país. Precisamente se construyeron con el protagonismo de los sectores académicos que habían sido ampliamente excluidos –incluso perseguidos– en tiempos de las dictaduras; sectores que habían comenzado a reconstruirse lentamente, en un contexto de marcados ajustes y restricciones económicas, durante el mencionado proceso democrático post dictatorial.

En esa diacronía corresponde inscribir la propuesta de los CBC y analizar la particular variedad de conceptos técnicos que constituyeron la matriz curricular del momento.¹² Todos esos conceptos –y en ese marco, las definiciones referidas a la enseñanza y al aprendizaje– se instalaron a partir de un eje de valor (y de poder) diferente al que había predominado en décadas anteriores: se afirmó una perspectiva científica frente a la cuestionable arbitrariedad de la última dictadura militar y a la amplitud de las consignas democratizadoras de los ochenta. La definición sobre “qué enseñar” en ese momento histórico volvió a tener lugar en la agenda estatal e hizo foco en los conocimientos académicos, de un modo tal que estos se consideraron contenidos de enseñanza. En esta línea de análisis –y tal como sostenemos en nuestra hipótesis de trabajo– puede afirmarse que el foco técnico académico predominante “desenfocó” lo escolar en cuanto objeto del currículo. Y también, que a partir de ese énfasis se construyó un texto curricular valorado por sus aportes académicos, pero de bajo impacto en el cotidiano escolar.

En línea con lo anterior, sostenemos que el sector académico encargado de realizar las definiciones curriculares fue el polo de poder legitimado por el Estado para hacerlo; dicho de otra forma: la

11. Puede profundizarse el análisis de las políticas educativas del período 1976-1983 en Pineau, Mariño y otros (2006).

12. Hacemos referencia a: tipos de competencias que se traducen en tipos de capacidades (intelectuales, prácticas, sociales), tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), tipos de actores y roles (quienes programan CBC, quienes participan de las consultas, quienes hacen la “bajada”, etc), entre otros.

despolitización de las discusiones curriculares fue la opción de política estatal en ese momento histórico.

Con ello y en lo que concierne a las definiciones curriculares, la política educativa en los años noventa se orientó a reposicionar “el conocimiento” en la escuela. Para hacerlo, convocó a profesionales y técnicos que pudieran actualizar los contenidos del currículo nacional y se capacitó luego a los docentes, para que los enseñaran a los alumnos. Todo esto en el marco de una reforma estructural que incluyó la participación de representantes provinciales en diferentes instancias. Con ello, el currículo nacional (CBC) enunció los contenidos –“conceptuales”, “procedimentales” y “actitudinales”, según las especificaciones técnicas del momento– que debían llegar a las aulas. Unos años más tarde, la mayoría de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) fueron elaborados en consonancia con el currículo nacional. Este proceso formó parte de una reforma educativa que pondría al país en línea para lanzarse a un mundo “globalizado y competitivo”. Muchos docentes fueron, finalmente, los encargados de poner en práctica –con mayor o menor conocimiento, con más o menos convicción– dicho currículo.

Hay que considerar al respecto que, aunque el Estado Nacional divulgó amplia y extensivamente junto a los CBC el conjunto de medidas relativas a la aplicación de la LFE, esta información se “bajaba” desde los estratos técnicos y políticos de la gestión hacia los estratos prácticos (docentes) con una direccionalidad que hacía evidente las diferencias establecidas entre quienes definían el currículo y quienes tenían la responsabilidad de ejecutarlo. Y en ese marco, los docentes fueron convocados para actualizarse; fueron convocados principalmente en cuanto sujetos de la capacitación centralizada.

Los estudiantes, por su parte, fueron destinatarios remotos de la acción estatal en materia del currículo. Como se sabe, fueron aludidos por las políticas compensatorias que por cualquier definición curricular. Así, ni el estudiantado ni la cuestión estudiantil formaron parte de la discusión sobre la enseñanza, cuya agenda se completó con los postulados académicos y técnicos antes mencionados.

Pasados los años noventa, el sistema educativo evidenció las huellas del proceso descrito anteriormente en el complejo contexto de la crisis del 2001; contexto que brindó razones para la renovación de las políticas educativas en el seno del Estado Nacional y del Consejo Federal de Educación. En dicho contexto, como dijimos, el gobierno educativo volvió a plantear la necesidad de revisar el cu-

currículo, en el marco de otro proyecto de política estatal, promediando la primera década del nuevo siglo. Acerca de este proyecto, en el que –con las marcas de las diferentes gestiones ministeriales que se sucedieron en el último tiempo– todavía estamos inscriptos, distinguiremos algunas opciones clave en materia curricular.

Un currículo que afirma saberes

Desde el año 2004 el Estado Nacional convoca periódicamente a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en virtud de lo afirmado por la Ley de Educación Nacional (definido previamente en la Resolución CFCyE N°214/04), a discutir y acordar cuáles son los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todos los estudiantes del país. El texto del currículo nacional se sustancia en esos acuerdos que contienen propósitos generales por área o disciplina curricular y nombran los “saberes” que se espera logren los estudiantes, por Ciclo y por año.

Destacamos que este tipo de política curricular ubica a los Estados que componen nuestro país federal, a través de sus representantes, como los principales actores de la definición del currículo nacional. De esta forma queda en evidencia, en primer término, el carácter eminentemente político que el Estado le otorga a la construcción curricular.

En segundo término, destacamos que la discusión del currículo que transitamos en este tiempo versa sobre “saberes”. En este sentido y siguiendo la letra de lo definido en los acuerdos, el currículo remite a lo que es *necesario*, *urgente* y *posible* –desde la perspectiva de los adultos responsables, representantes de cada jurisdicción educativa del país– que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprendan en todas las escuelas. Esto implica que los acuerdos curriculares definen de qué conocimientos deberían apropiarse los sujetos en determinado período de su escolarización y en qué medida; y prescriben los saberes de las diferentes áreas o disciplinas que esos sujetos deben construir para comprender, valorar y actuar, en la escuela y en la sociedad.

Por último, destacamos que el currículo que se plasma en el texto NAP afirma la mediación sustantiva de los docentes. Cada saber acordado federalmente constituye una meta y responsabilidad de los equipos de docentes de las escuelas. Esto es claro en el encabezado de cada una de las listas de saberes, en el que se define que “la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los

alumnos y alumnas durante (un determinado ciclo)...” apropiarse de determinados conocimientos, cualquiera sea el colegio al que asistan, sea donde fuera que vivan.¹³ Esto se define como piso común de igualdad y, tal como también se explicita, como marco para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales, instancia que sigue rigiendo como construcción estatal propia de cada jurisdicción.

Transitamos un tiempo en el cual comprendemos que los estudiantes y su saber son el centro de la discusión curricular. Y las escuelas con sus directivos y docentes, los principales actores de la transmisión regulada por el currículo nacional y jurisdiccional.

Reconocemos que los saberes discutidos y acordados como texto curricular nacional desde el año 2004 comenzaron siendo un conjunto de prioridades que se identificaron en momentos de grave desigualdad en los aprendizajes y gran fragmentación del sistema educativo argentino. Con el paso del tiempo, este modo de construcción curricular –refrendado por la Ley de Educación Nacional en el año 2006– se afianzó y los acuerdos NAP fueron cobrando nuevos significados: en estos últimos años, en un contexto de reconstrucción del Estado y de la sociedad en su conjunto, los acuerdos abrieron una discusión sobre los “derechos educativos”. Y la pregunta por “lo prioritario” –por aquello que debía “ponerse a salvo” de una gran crisis educativa en los comienzos de este período– pasó a ser la pregunta por lo que se considera “justo” (y prioritario, en ese nuevo sentido) que todos los y las estudiantes argentinos puedan aprender, en sus escuelas, en nuestros días.

Resaltamos, además, que en esta línea de política curricular ya no confiamos la renovación de la educación (su “transformación” y con ello, la transmisión renovada de la cultura) al texto curricular en sí mismo; confiamos en la transformación que ocurre cuando los educadores, en cada escuela, desarrollan procesos de enseñanza en los que los estudiantes desarrollan saberes. Confiamos en el poder de la enseñanza para generar, en cada contexto, con singulares grupos de estudiantes y diferentes objetos de conocimiento, procesos de apropiación; en su potencia para generar saberes que aporten a la construcción progresiva de justicia e igualdad social en nuestro país.

13. En cualquier publicación de NAP se pueden visualizar este encabezado. A manera de ejemplo, pueden consultarse los anexos de la Resolución del CFCyE N° 249/05.



4

La enseñanza como política.

El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria.

Tercera invitación
Saberes priorizados
y saber pedagógico:
de las políticas curriculares
a la enseñanza

Tal como describimos en la primera parte de este texto, el docente de la escuela secundaria argentina fue convocado, desde su origen, a administrar los contenidos validados por la cultura erudita. Unos contenidos caracterizados y valorados por ser científicos, modernos y modernizadores; seculares, propedéuticos, vinculados directamente con los estudios universitarios.

Ejercer la docencia en esos términos y administrar dicho conjunto de conocimientos comportaba además, un modo de ser. Ser intachable en la conducta de no contaminar el contenido con sus propias ideas ni con las ideas de los alumnos. La apropiación inadecuada, hecha evidente en expresiones diferentes a las de un texto de base científica, por ejemplo, fue sistemáticamente evaluada como error o desviación y, por lo tanto, penalizada en el terreno de las acreditaciones.

Claro que este estereotipo de docente de la escuela secundaria originaria es una reconstrucción (quizás extrema) que utilizamos aquí para agudizar nuestras posibilidades de entender lo que habitualmente hacemos como docentes y/o para discutir lo que queremos que suceda con la escuela secundaria en el presente. ¿Es posible pensar en una transmisión de conocimientos que no esté subjetivamente marcada? ¿Podemos admitir que hay modificaciones que imprimimos al saber adquirido, por nuestra particular historia de vida, experiencia o gusto personal?

En rigor, los docentes no administramos conocimiento. Transmitimos un saber que hemos hecho propio en el curso de nuestra formación y que luego transformamos, para mejor enseñarlo. En ese proceso además, vamos construyendo un saber particular –referido al cómo enseñar determinados conocimientos– que interactúa con el conocimiento enseñado y le imprime siempre un sesgo particular.

En similar sentido, asumiremos que también los adolescentes y jóvenes estudiantes secundarios se implican en procesos de aprendizaje que refieren a conocimientos con los que pueden, de alguna forma y por diversos motivos, vincularse subjetivamente. Asumiremos que no hay implicación cuando, bajo prácticas centradas en el traspaso de contenidos (del libro a la hoja, del pizarrón a la carpeta, de la carpeta a la prueba, por ejemplo) se frustran las posibilidades de aprender.

En esta línea de pensamiento, la enseñanza tiene tanto que ver con los contenidos que se transmiten como con los sujetos que se vinculan con ese contenido; y el docente construye buenas condiciones

para el aprendizaje cada vez que dinamiza los contenidos curriculares desde su propio interés y saber, buscando abrir oportunidades para que los estudiantes puedan entender lo que les pasa o la porción de realidad cuyo sentido necesitan reconstruir, en la clase, en relación con un conjunto de contenidos que se han puesto en juego.

Inscripta en esta perspectiva y en el contexto de política estatal reseñada a lo largo de lo que en este material titulamos como “segunda invitación”, hoy la política curricular se define en nuestro país como una política de enseñanza. Su construcción se encuentra ante el desafío de asentar los criterios, a plantear los rumbos y a generar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que en las escuelas, los profesores y las profesoras desarrollen sus mejores posibilidades de enseñanza; y también para que los y las estudiantes puedan inscribirse, permanecer, aprender y egresar en las escuelas, incrementando sus saberes y su potencial de saber. A continuación veremos las implicancias que esto tiene.

I. Aprendizaje y modelos escolares, en secundaria

Cajas curriculares y horarios semanales altamente compartimentados, junto a una organización igualmente cuadrículada del trabajo de los profesores, fortalecen estructuralmente una idea y unas prácticas de enseñanza más afines con la administración de conocimientos (de valor genérico, intrínseco) que con la transmisión comprometida de saberes sobre las disciplinas científicas, el mundo contemporáneo o la realidad local. También consolidan una propuesta escolar estática, que anuncia desencuentros con los intereses, las expectativas y la experiencia vital de los adolescentes y jóvenes estudiantes secundarios, e incluso con el goce de su derecho a aprender. Y esto no es un asunto menor en un Estado democrático que se plantea la educación secundaria como obligatoria, el currículo como acuerdo de saberes prioritarios y la enseñanza como eje de la política curricular. Repensar la organización de la propuesta educativa del Nivel en su conjunto es el imperativo que el Estado hace propio, frente a estos desafíos.

Sin embargo, estamos en un tiempo en el cual las dificultades parecen haber trascendido la organización de contenidos, profesores y cajas curriculares.

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre las formas de clases que les resultaban atractivas, la más elegida fue el debate (47%), seguida por el taller práctico (38%); mientras que muy lejos en las preferencias quedó la tradicional hora cátedra, elegida sólo por seis de cada cien estudiantes. Para Dussel, que los chicos pidan más debate y dinámica de taller en las clases es una forma de reclamar más participación en la construcción de conocimientos.[...]”¹⁴

Tal como esta consulta mostró es oportuno navegar aguas adentro, avanzar sobre el primer análisis de estructuras e indagar qué experiencias ofrece cotidianamente la escuela secundaria a los jóvenes. Parece ser necesario en este sentido y tal como viene siendo experimentado por muchos profesores de secundaria en nuestro país, pensar y explorar en este tiempo rumbos que modifiquen concepciones, prácticas y estructuras escolares simultáneamente con la perspectiva didáctica; rumbos que convoquen a los estudiantes a implicarse y más aún, a protagonizar su proceso de formación.

Conceptos, descubrimientos, saberes populares; problemas sociales, incertidumbres, desarrollos alternativos y experimentales; el libro, la biblioteca, la web; la risa, el asombro, la expectativa, el encantamiento o el desencanto que provoca el conocimiento, entran a las aulas de una escuela secundaria que logra repensar la enseñanza tanto en sus contenidos como en su organización y en su forma de transmisión. En ella, los tiempos escolares, los agrupamientos estandarizados (tipo curso) y los espacios en los cuales se vinculan docentes y estudiantes, se ponen al servicio de la transmisión de los saberes curriculares y revinculan a los estudiantes con la posibilidad de aprender en su escuela, mediante propuestas que superen el mencionado desencuentro y “tienen sentido” para los estudiantes y para los profesores que las llevan a cabo.

Al respecto, los estados provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acordaron, en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE), la Resolución CFE N°93/09, impulsando este tipo de construcciones pedagógicas y amparando legalmente todas las iniciativas jurisdiccionales e institucionales tendientes a desarrollarlas.

14. Fuente: <http://polimodalitos.over-blog.es/article-secundaria-alumnos-dicen-que-el-problema-son-los-docentes-72433360.html>

Enseñar y aprender, un renovado desafío

¿Qué pasaría si un día cualquiera, en una escuela secundaria, la profesora de Física interrumpiera el dictado regular del programa, para proponer un taller de *superhéroes*? ¿Y si los chicos y las chicas de distintos cursos pudieran elegir entre ese taller y otros similares, propuestos por otros profesores durante ese mismo día? Entre ese y un taller de *espacios urbanos* que propuso el profesor que da Geografía con la docente de Literatura, o entre ese y un taller de *ADN y memoria*, que armaron las profesoras de Formación Ética y Ciudadana y Biología.¹⁵ O si pudiesen elegir el taller de fotografía digital, organizado por el profesor de Artes Visuales junto con la profesora de Tecnología: ¿Qué pasaría si ese día todos los profesores estuvieran organizados para que esto ocurra...?

Probablemente pasaría que los estudiantes de un mismo curso –o de varios cursos de un mismo Ciclo, por ejemplo– participarían de algo que eligieron hacer en esa jornada y que los profesores bajarían ese día enseñando algo distinto, de su especial interés, a un grupo de estudiantes que está allí por opción. Podría pasar, además, que, de pronto, un día cualquiera, algunos estudiantes estarían analizando dibujos animados en la escuela mientras otros buscan registros del pasado; experimentan en el laboratorio o comunican fotográficamente su pensamiento, con compañeros diferentes a los habituales y bajo la consigna común de aprender más sobre algo que les gusta. Y posiblemente esa jornada, planteada en un corte del dictado habitual de clases y con propuestas ligadas a las formas de producción de conocimientos propia de cada disciplina (y diferentes de las que posibilitan el acceso a lo que ya se ha producido sobre esta), se llenaría de aprendizajes potentes para dinamizar el día a día del cursado regular; generando anécdotas, saberes y nuevas demandas, referidas a los conocimientos, al enseñar, al haber aprendido.

Profesores y profesoras, directores y directoras de muchas escuelas secundarias están “haciendo escuela” en este sentido; un sentido que el Estado asume y legitima como rumbo para construir

15. En la colección que este texto integra (“Secundaria para Todos”) este Ministerio ha publicado diversas propuestas de enseñanza que ejemplifican estas posibilidades.

una secundaria tal como la que se ha planteado en apartados previos: una en donde tenga lugar un saber plural, enseñado y aprendido; una escuela en donde haya lugar para que todos los adolescentes y jóvenes adquieran nuevos saberes.

En este tiempo, asumimos que aprender involucra a cada sujeto de diferente modo; especialmente porque como sociedad hemos incluido (y aspiramos a seguir haciéndolo) entre los estudiantes de secundaria a chicos y chicas de diferente origen sociocultural, con diversas trayectorias educativas y escolares, con distintas situaciones de vida y con variados procesos de construcción de identidad en curso. Asumimos también que enseñar convoca a los y las docentes a desarrollar diversas propuestas, mientras van buscando y hallando puntos de encuentro entre su saber y el saber de los estudiantes a su cargo; entre los objetivos de enseñanza, su perspectiva disciplinar y la realidad de cada grupo y cada escuela. Asumimos finalmente que haber aprendido en la secundaria, conforme al cometido propio del Nivel (formación ciudadana, educación para el trabajo y para seguir estudiando), requiere de la apropiación de muy diversos conocimientos y prácticas, que van más allá del aporte que pueden hacer las construcciones disciplinares clásicas; requiere del aporte de diversas fuentes y procesos de construcción de conocimiento; hace necesario reconfigurar la organización escolar originaria.

¿Cómo enseñar Educación Sexual Integral en un curso en el que hay estudiantes que ya son madres y padres? ¿Quién asume su enseñanza? ¿Cómo transitar un año de elecciones en las escuelas secundarias? ¿En qué “materia” se prepara a los alumnos al respecto, más allá del grupo al que ese año le corresponde aprender sobre ello, en función de los contenidos curriculares? ¿Cómo enriquecer la propuesta escolar cuando hay una mayor disponibilidad de recursos TIC en las aulas? ¿Cómo aprovechar pedagógicamente las netbooks que los estudiantes reciben? ¿Qué preguntas derivadas de los programas de televisión (que muchos estudiantes ven) llegan al aula y cómo trabajar con ellas? ¿Es posible prever y alentar la formulación de estas preguntas? ¿En qué momento se enseña a los chicos y chicas a explorar respuestas sobre temas complejos, que requieren abordajes multidisciplinares y a cargo de quién está esa tarea? ¿En qué instancias los estudiantes son convocados a elegir, en su secundaria, lo que quieren cursar entre varias opciones? ¿Puede la escuela predefinir todo, todos los días, en todos los años de formación, en este

período? ¿Hacerlo sería compatible con una educación de calidad? ¿Cuándo y a quién puede, un estudiante de secundaria, plantear preguntas respecto a sus estudios en la propia escuela? ¿Y sobre los estudios superiores? ¿Cuándo se ejercita la ciudadanía en la escuela (en términos de participación en la discusión y búsqueda de alternativas a problemas de orden público, escolares o comunitarios) y cuánto de esto se encuentra integrado a la propuesta pedagógica?

**Para pensar entre colegas,
recuperar, profundizar, inventar**

Muchos profesores y profesoras de secundaria expresan su desconcierto en este tiempo. Más aún, expresan su malestar y su sensación de estar desprotegidos en las actuales condiciones.

La propuesta que hacemos exige “reparar” colectivamente estas realidades.

Es cierto: aunque el trabajo docente parece ser el mismo, la secundaria está cambiando, la obligatoriedad atraviesa cada vez más el cotidiano escolar y los sentidos que organizaron la práctica de enseñanza hasta ayer, una y otra vez resultan inadecuados en el aula y la escuela de hoy.

¿Qué hacer frente a esta situación? Se hace necesario un trabajo escolar de *reposicionamiento del profesorado*.

En parte, esto tiene que ver con el puesto de trabajo y las posibilidades e imposibilidades que depara; asunto del que se están ocupando las gestiones centrales cuando avanzan en propuestas de concentración horaria o asignación por cargos. Pero hay otra parte importante del trabajo que incumbe a los propios docentes.

Muchas son las alternativas para este último caso, y en cualquiera de ellas resulta recomendable un abordaje colectivo e institucional del tema. En el marco de instancias presenciales y/o mediante la elaboración colectiva de textos (con herramientas tipo *google doc*, por nombrar una) pueden transitarse, por ejemplo, procesos de análisis de casos (tomando por “casos” a las prácticas de enseñanza), lindantes con encuadres de “investigación - acción”.

En esa línea, tres vectores podrían articular las discusiones tendientes a una reconfiguración de sentidos para la enseñanza en el Nivel: qué prácticas *recuperar*, qué prácticas *profundizar*, qué prácticas *inventar* o *incorporar*, en esta escuela, para educar a estos estudiantes con ganancia de “sentidos”.

Recuperar lo que funciona y dejó de hacerse, profundizar las experiencias poco exploradas que dan buenos resultados a algunos profesores, e incorporar de manera experimental aquello que se presenta como un potencial aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que hasta el momento no se hace en la escuela.

Preguntas que tienen larga data se listan junto a nuevas preguntas, si abrimos los horizontes de la educación secundaria, como construcción pedagógica, histórica y social; si pensamos la magnitud de las metas que se presentan a la hora de hacer lugar a una educación secundaria para todos, de calidad. En este punto y con miras a avanzar en el proceso ya comenzado de construcción de una batería de respuestas para la transformación progresiva, crecientemente extendida y profunda del Nivel, importa pensar sobre las posibilidades diferenciales de acción que tienen las instancias de gestión central del Estado (del conjunto de funcionarios y agentes que trabajan en planificación, currículo o capacitación, en los planteles ministeriales) y de las gestiones escolares (de los profesionales que representan al Estado en cada contexto institucional y llevan a cabo procesos de enseñanza y gestión escolar del currículo). Porque luego de recientes intentos de reforma y tal como afirma Daniel Feldman

[...] las propuestas que se puedan delinear sólo constituyen el punto inicial de una exploración activa, partiendo de la certeza de que pueden movilizar algunas cuestiones en las direcciones deseadas y crear un escenario apto para que los distintos actores puedan animarse a jugar más creativa y responsablemente su rol. Pero propuestas de este tipo forman parte del campo de acción propio de las instituciones escolares para movilizar y poner a todos (profesores y estudiantes) en la búsqueda de sentidos a la actividad de las escuelas. Puede ser que en algunos lados funcionen algunas cosas y, en otros, otras (...)".

Transformación del Nivel, análisis de las posibilidades de decisión y acción de las diferentes instancias de gestión educativa, exploración activa de propuestas, ejercicio creativo y responsable del rol y búsqueda de sentido, en cada contexto, aportan a la caracterización cualitativa del proceso en el que estamos inmersos y dan pistas para proponer, desarrollar y reflexionar sobre lo realizado, en este tiempo.

Además de ser impensable el planeamiento centralizado de un cambio tan significativo, tenemos que tener en cuenta que el Estado ha incluido decisivamente a los sujetos (como sujetos de saber, sujetos de enseñanza, sujetos de derechos, tal como dijimos) en la construcción de políticas curriculares en el último tiempo, lo que implica asumir –e impulsar y acompañar, según sea nuestra responsabilidad– la producción de perspectivas, iniciativas y acciones por parte de dichos sujetos en tanto protagonistas de las distintas instancias del sistema educativo.

Con ello, tanto desde el punto de vista de las posibilidades técnicas de transformación, como desde una perspectiva política de opción democrática y democratizadora, afirmamos una transformación progresiva y de escala múltiple y convergente que compromete a todos los actores y colectivos implicados en el proceso de cambios. Para llevarla a cabo necesitamos definir claros criterios de acción; criterios que funcionen como un código compartido entre todos los implicados y que abran la posibilidad de actuar y revisar lo hecho en un marco de unidad e igualdad.

II. Criterios para organizar propuestas de enseñanza

La primera cuestión a considerar a la hora de pensar propuestas de enseñanza para la transformación de la educación secundaria, es que estas se inscriben en un proyecto político de claro fundamento democratizador. Recuperando los términos de lo acordado federalmente (Resolución CFE N° 93/09), dicho proyecto comporta:

- *Ampliar la concepción de escolarización vigente.*
- *Proponer a los estudiantes diversas formas de estar y aprender en las escuelas.*
- *Garantizar una base común de saberes.*
- *Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes mediante acciones que se incluyen como parte de la propuesta pedagógica.*
- *Promover el trabajo colectivo de los educadores.*
- *Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo.*

En este proyecto político los y las docentes de cada escuela secundaria están convocados a constituirse como “equipos de enseñanza” y a organizar en cuanto tales la mejor propuesta escolar para

adolescentes y jóvenes estudiantes de esa escuela. Están convocados a restituir o a confirmar, cuando sea necesario, el sentido educativo de las prácticas de enseñanza a fin de que éstas se dispongan, año a año, semana tras semana, día tras día, de la forma más potente y favorable para hacer realidad el derecho de todos los chicos y las chicas a recibir una buena educación en su secundaria.

Profesores y profesoras están convocados a pensar en equipo la enseñanza en su escuela: esto es, a definir la propuesta escolar en su conjunto; a pensar en qué tiempos, con qué convocatoria y alcance, con qué responsables, en qué espacios y con qué vínculos con la comunidad podrán organizarse las propuestas escolares para garantizar a las y los adolescentes y jóvenes el acceso a los saberes priorizados en el currículo común, y a tantos otros saberes significativos para ellos, por su relevancia comunitaria, histórica o social. Hacerlo implicará imprimir variaciones en la propuesta escolar, en el cotidiano institucional y en la gestión de la enseñanza en su conjunto; variaciones que pueden darse en relación con diversas cuestiones sobre las que cada equipo docente podrá discutir y actuar.

Criterio de variación	Aspecto variable	Ejemplos de prácticas educativas que habilita
Intencionalidad pedagógica que se prioriza	Propósitos y recorte de contenidos	Cursos regulares. Seminarios de profundización temática. Proyectos sociocomunitarios solidarios, entre otros.
Extensión de la propuesta	Tiempo	Asignaturas anuales o cuatrimestrales. Propuestas bimensuales. Jornadas intensivas extraordinarias.
Organización de profesores y estudiantes	Agrupamiento	Propuestas para un curso. Trabajos intercurso a cargo de parejas pedagógicas. Propuestas destinadas a todos los cursos de un mismo Ciclo, entre otras.
Lugar/es asignado/s para desarrollar la propuesta	Espacio	Asignación de espacios diferenciados, en forma regular, en el horario semanal para algunas materias. Definición de los lugares más adecuados para cada propuesta, teniendo en cuenta su contenido, intencionalidad y agrupamiento.

Criterio de variación	Aspecto variable	Ejemplos de prácticas educativas que habilita
Modos de enseñanza y aprendizajes que se priorizan	Prácticas implicadas; recursos y soportes	Propuestas de práctica, basadas en la exploración y experimentación. Propuestas centradas en la argumentación oral y escrita. Propuestas basadas en la lectura y producción de imágenes, entre otras.
Organización del equipo de enseñanza	Agentes de la transmisión	Propuestas a cargo de más de un docente, según su preparación específica. Propuestas que requieren la participación de adultos de la comunidad para la transmisión de determinados contenidos, entre otras.

La primera cuestión a considerar es la intencionalidad pedagógica que se prioriza: qué queremos enseñar o a qué aprendizajes daremos prioridad en determinada propuesta de enseñanza y por qué.

En este punto cabe advertir que la transmisión graduada de un conjunto de contenidos previa y claramente definidos, usualmente recortado de la producción de conocimientos de una disciplina científica presente en el currículo, es la intencionalidad que en la escuela secundaria ha prevalecido históricamente, grabando su estructura y su dinámica organizacional. Concomitantemente, la posibilidad de que los profesores de una escuela prioricen otra intencionalidad pedagógica (como por ejemplo: la de enseñar sobre cuestiones que requieren un abordaje multidisciplinario y que son importantes para la comunidad escolar o social de sus estudiantes; o la de poner al alcance de los chicos y las chicas de un determinado año la lógica de producción de saberes propia de una determinada disciplina o área, como práctica formativa relevante en el marco de una orientación definida; o la de fortalecer la toma de posición personal y el uso democrático de la palabra, en determinado curso) ha sido menos frecuente y ha tenido menos lugar (simbólico y material) en las escuelas secundarias.

En este sentido, admitir, explicitar y trabajar entre profesores sobre las intencionalidades pedagógicas a priorizar en determinado momento y para determinado grupo de estudiantes, y sobre la manera en que estas se traducirán en la organización y gestión de la propuesta pedagógica escolar, es un primer criterio de trabajo.

Una segunda cuestión a considerar es la de los tiempos dispuestos para cada propuesta. Así como varía la intencionalidad pedagógica es posible someter a revisión la extensión de tiempo prevista para determinada actividad educativa.

¿Insume el mismo tiempo aprender un conjunto de contenidos que forman parte la producción disciplinar de un campo de saber que participar de la producción colectiva de un mural o de una pieza musical? ¿En qué tiempo escolar se aprende sobre ambiente? ¿Cuál es la carga horaria que requiere tutoría en Segundo año? Sin dudas, el tiempo es un problema histórico entre los educadores, generalmente invocado desde su escasez. En esta ocasión, la propuesta es abrir otro abanico de discusiones: las que responden a la pregunta sobre cómo disponer la extensión temporal de los espacios curriculares de forma tal que colabore con las intencionalidades pedagógicas de los equipos docentes y con las necesidades educativas de los grupos de estudiantes. De esta forma, lo que podría presentarse como imposible cuando toda la propuesta escolar de secundaria se traducía en espacios curriculares de duración anual, podrá empezar a tener lugar, en escuelas en las que la duración de cada propuesta sea discutida y ajustada.

De similar forma, la organización de profesores y estudiantes a la hora de aprender y enseñar, constituye un tercer criterio, rico en posibilidades de reticular la experiencia escolar y potenciar las posibilidades de adultos, adolescentes y jóvenes en las escuelas.

Efectivamente, el agrupamiento de los estudiantes, históricamente definido bajo la forma “grupo curso”, se ha institucionalizado de forma tal que se nos impone como parte natural de la trama escolar de secundaria. Esto se encuentra atravesado por el supuesto (y la valoración positiva) de una cierta homogeneidad en el nivel de saberes, que esa organización de los estudiantes permitiría prever. Más allá de dicho supuesto, sabemos la importancia que tiene la construcción de pertenencia y de amistades en un determinado grupo durante la adolescencia y los efectos favorables que pueden generarse cuando esta construcción es firme y entrelaza estudio, aprendizaje, crecimiento. Sin embargo, destacamos la necesidad de que los equipos docentes valoren el potencial que conlleva reagrupar a los chicos y chicas en determinados momentos o para determinados fines, en el lapso de su paso por la escuela, cuando ello redunde en beneficios educativos.

En similar sentido, es posible considerar la forma en que los profesores se organizan para la enseñanza en una determinada escuela.

La oportunidad de conformar propuestas pedagógicas ajustadas a intencionalidades que se priorizan precisamente y de disponer una duración diferenciada para estas en el armado de las propuestas escolares, abre interesantes posibilidades de definir cuál es la mejor forma de organizarse y de asumir la enseñanza, frente a determinados propósitos y agrupamientos.

Tomemos como ejemplo la organización sucesiva de un *seminario* sobre “participación ciudadana” y de un “foro de estudiantes del último Ciclo”, en una escuela secundaria con orientación en Ciencias Sociales. En estas propuestas y por razones relevantes para la comunidad educativa, el equipo docente ha puesto de relieve la formación ciudadana de chicos y chicas, organizando un primer trabajo intensivo sobre conceptos importantes para comprender, analizar y fundamentar la participación en la esfera pública. El *mencionado* seminario –a cargo del docente de Formación Ética y Ciudadana– consiste en una serie de cuatro encuentros y está destinado a todos los estudiantes de los últimos tres cursos; la profesora de Historia colabora en su desarrollo. Finalizado el seminario todos los estudiantes se constituyen en un *foro* de discusión. Este último se desarrolla en un entorno virtual; tematiza un problema comunitario sobre el cual se considera posible incidir y está moderado por tres docentes que tienen a su cargo el *proyecto sociocomunitario solidario* en la escuela. Mientras el *foro* se desarrolla, las clases de Formación Ética y Ciudadana y las de Historia, cuyas cargas horarias se destinaron transitoriamente al Seminario, en los cursos incluidos en este trabajo, vuelven a la modalidad habitual.

Las llamadas “cátedras compartidas” (compartidas usualmente por dos profesores), también son buenos ejemplos de este criterio de variación. Llevadas a cabo en muchas escuelas, presentan la posibilidad de que haya más de un docente –de formación complementaria o similar– simultáneamente en el aula, frente a los alumnos. También, claro está, sumando sus perspectivas a la hora de planificar y evaluar la propuesta. Si estas experiencias se combinan con un agrupamiento intercurso, para dos grupos de un mismo año, pueden colaborar con el desarrollo de propuestas de enseñanza personalizada o la atención simultánea de niveles, sin reducción de la carga horaria de cursado de los estudiantes. Sabemos que esto es especialmente potente para la enseñanza de Lengua, Matemática o Idiomas –entre otros– en cursos del Ciclo Básico.

Como podemos visualizar en los ejemplos y tal como planteamos en este tercer criterio, la organización de los alumnos a la hora de aprender es una dimensión relevante sobre la cual los equipos de profesores están convocados a plantear variantes, tanto como la propia organización para enseñar: formaciones, cargas horarias y áreas de interés diferentes, permiten a los profesores agruparse de distintas maneras, cuando un equipo asume que la tarea de enseñanza y la propia práctica son perfectibles. También cuando logra superar las concepciones unívocas e ideales, que históricamente depusieron roles fijos para “el estudiante de un determinado año” y para “el docente de una determinada materia”.

Un cuarto criterio, de inscripción ciertamente práctica pero de interesantes connotaciones simbólicas, es el de variar los espacios habilitados para enseñar y aprender. Abundan los ejemplos en este sentido y quizá todos respondan a una pregunta tan sencilla como relevante: ¿Dónde es mejor enseñar “este” contenido? ¿Qué lugar brinda mayores oportunidades para la construcción de “estos” saberes?

Una vez más se trata de abrir la posibilidad de decidir, en vistas a las opciones existentes, que frecuentemente van más allá de lo habitual en la escuela. Es usual que se asigne regularmente el espacio áulico para la enseñanza de Lengua y el patio o el salón de usos múltiples para la Educación Física. Pero esto podría definirse de otra forma cuando los profesores así lo crean conveniente y acuerden: Educación Física podría tener asignada un aula o la sala de Informática, en algunas horas, en algunos tramos de la cursada y Lengua podría dictarse una vez por semana en la biblioteca, o excepcionalmente en el salón de actos, por ejemplo.

Toda la escuela debería, en todo caso y paulatinamente, comenzar a pensarse como continente espacial flexible dispuesto para potenciar la enseñanza y los aprendizajes. Sabemos que tras estas cuestiones hay una materialidad sobre la cual intervenir (para ver y habitar de otra forma los espacios) y unas prácticas que resignificar (referidas a las organizaciones y sus acuerdos, a las apropiaciones del espacio, a los usos y rutinas, entre otras). Ante ambos desafíos, el ordenador sigue siendo la intencionalidad pedagógica y los aprendizajes que se propone generar el equipo de enseñanza con cada propuesta: ¿hay algo sobre lo cual trabajar en Educación Física que requiere del aula, algunas veces en el año? ¿Hay contenidos de Química que requieren más de la biblioteca que del laboratorio? ¿Es necesario o deseable

pensar el segundo trimestre de Educación Ciudadana en el auditorio/ salón de actos? ¿Es necesario prever salidas para desarrollar Educación Tecnológica? ¿Se necesita asignar el espacio laboratorio para el seminario de Educación Ambiental? ¿Aporta en sentido sustantivo a la transmisión que se pone en foco, en cada caso?

Repensar la escuela es, en orden a este criterio de varianza, habitar sus espacios con creciente racionalidad pedagógica. Empezar a considerar que los desplazamientos de chicos, chicas y profesores en la escuela son parte del movimiento y la acción que toda acción educativa implica. Prever, en cada escuela secundaria –según su tamaño, matrícula y emplazamiento– la posibilidad de habilitar más y mejores espacios para estar, enseñar y aprender.

Habilitar modos variados de aprender y de comunicar los aprendizajes a lo largo de la propuesta escolar de secundaria constituye desde nuestro punto de vista, otro principio orientador para los equipos docentes.

En esta quinta cuestión, cobra relevancia la idea de saber con la que trabajamos, en virtud de la cual las construcciones de sentido (el conocimiento sobre la sociedad, sobre la naturaleza, sobre la condición humana y sobre nosotros mismos, por ejemplo) se llevan a cabo y se plasman de muy diversas formas y mediante diferentes soportes, que superan a la expresión verbal y escrita formal. Siendo esta última la forma escolarizada por excelencia, este criterio invita a profesores y profesoras a dirigir la atención hacia las formas gráficas, poéticas, prácticas, informales, populares (por ejemplo y entre muchas otras) de construcción y expresión de saberes, para ir incorporándolas en propuestas de enseñanza enriquecidas de ingresos, contenidos y producciones.

En esta línea de pensamiento, sostenemos que una escuela secundaria que alberga pluralidad de sentidos y propicia construcción de ciudadanía tanto como formación para seguir estudiando y trabajar, es una escuela capaz de incorporar a su agenda educativa formas del saber, modos de codificar y expresar saberes que tienen relevancia en la vida de las y los estudiantes y en la comunidad social, aunque usualmente no ingresaron y quedaron al margen del aprendizaje escolar. Asunto que, por otra parte, grabó rutinas de transmisión y evaluación, afectando los procesos de aprendizaje, las acreditaciones y la promoción.

Quizá las preguntas nos lleven, en este caso, tanto a elegir cuidadosamente los temas a partir de los cuales enseñar un determi-

nado contenido, como a diferenciar y valorar las diferentes formas de apropiación y expresión que un saber admite. ¿Qué temas de la agenda pública plasman los conceptos que enseño? ¿Cómo podrían construir saber sobre determinados conceptos los y las estudiantes? ¿Podrían hacerlo mediante un determinado recorrido de lecturas? ¿Escuchando diversas versiones para construir la propia...? ¿Participando de obras de teatro o musicales, visitas a sesiones legislativas, o paseando por museos virtuales? ¿Fabricando objetos, produciendo insumos, recuperando herramientas o instalaciones como solución a un problema definido...? También cabe plantearse cómo podrían plasmar su comprensión del tema ¿Sólo escribiendo? O quizá podrían hacerlo mediante la verbalización, la búsqueda de analogías, la construcción de imágenes o cuadros vivos, grupales, etc.



II Archivo General de la Nación. Departamento fotográfico. Buenos Aires. Argentina.



II Centro de Actividades Juveniles (CAJ).



II Archivo General de la Nación. Departamento fotográfico. Buenos Aires. Argentina.

Vale decir una vez más, que no se trata de actitudes o decisiones profesionales aisladas sino de la construcción de una propuesta escolar que en su conjunto muestre más nudos; que incluya procesos de enseñanza en los cuales la palabra tenga un tratamiento central, como vehículo potente del pensamiento y la comunicación, junto con invitaciones al hacer y al decir haciendo, por ejemplo, para los y las estudiantes, frente a determinadas cuestiones.

Relacionado con esto, una sexta consideración para ser tenida en cuenta por los equipos de enseñanza: la de decidir, cuando sea posible y conveniente, quién es o quiénes son los adultos mejor preparados para transmitir determinados saberes.

En este punto, importa asumir una idea de docencia en el marco de la cual es de buena práctica (en términos de la escuela secundaria que proponemos) sumar al proceso de enseñanza a actores diversos, abriendo de esta forma la agenda de temas y saberes que ingresan a la escuela como objeto de trabajo. ¿Quién mejor que el químico del laboratorio para explicar la contaminación del espejo de agua más cercano? ¿Quién podría hablar con las chicas y los chicos sobre la prevención en el tránsito, mejor que el agente de seguridad vial de la localidad...? Un equipo de enseñanza que configura una propuesta escolar relevante, reticulada en ingresos para el estudiantado, que se ha propuesto la construcción de saberes sobre las disciplinas curriculares sin por ello desplazar el abordaje de la realidad social, incluye nuevas voces conservando autoridad pedagógica. Recupera para sí un lugar fundamental en la construcción de saberes y en el desarrollo del potencial de aprendizaje de chicos y chicas, mientras anticipa, define, tiende puentes, pregunta, acompaña.

Hasta aquí, hemos recorrido un conjunto de variaciones que es posible plantear en el cotidiano escolar y los criterios a partir de los cuales modificar –si se considera pertinente y posible– dimensiones que estructuran la dinámica escolar más institucionalizada en el Nivel, con miras a un mayor aprovechamiento educativo de estudiantes y docentes. Como venimos planteando, no se trata de una acción que tenga valor en sí misma: teniendo por finalidad incrementar la calidad de la educación lograda por los y las estudiantes en las escuelas secundarias, la idea es trabajar con todas las dimensiones que colaboren para que ello ocurra. Modificando, si fuera favorable, tiempos, espacios, agrupamientos y focos de trabajo; religando intenciones pedagógicas con ricos objetos de conocimiento. La idea es poner la

escuela, en su estructura organizativa y pedagógica, a favor de la enseñanza y el aprendizaje. Esto sin perder de vista que estamos en escenarios educativos, políticos y sociales renovados, de apuesta democratizadora y perspectiva plural.

III. Propuestas de enseñanza en juego

Producto de todas estas variantes y tal como se menciona en la Resolución CFE N° 93/09, el Estado impulsa a profesores y profesoras a conformarse en equipos de enseñanza y a plantear, en cada contexto territorial e institucional, propuestas escolares que incluyan, por ejemplo y entre otras posibilidades:

- El dictado de *cursos regulares* (anuales o cuatrimestrales) y de *talleres*, como propuestas de enseñanza disciplinares.
- La realización de *seminarios o jornadas de profundización temática* como propuestas de abordaje de temas y problemas multidisciplinares, entre otras posibilidades.
- La puesta en marcha de *proyectos sociocomunitarios solidarios*, para todos los/ las estudiantes, en algún momento de la secundaria.
- Propuestas para la inclusión institucional y progresión de los aprendizajes, entre las que se incluyen diversas *acciones tutoriales*, de apoyo o de acompañamiento grupal.
- Propuestas de enseñanza *complementarias*.
- Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares, entre las que se incluyen, por ejemplo, las acciones de *orientación* y acompañamiento en procesos de pasaje al Nivel, entre ciclos o hacia el Nivel superior.

En este punto, es posible incurrir en una confusión acerca del valor de los diferentes “formatos” en que las propuestas pueden traducirse. Los formatos definidos en el marco de esta búsqueda de alternativas de enseñanza (tales como *talleres*, *seminarios* o *jornadas de profundización temática*, por ejemplo) cobran sentido sólo como dispositivos de enseñanza. Y la pregunta sobre cómo lograr un mayor ajuste entre determinada intencionalidad pedagógica y su desarrollo práctico, con relevancia disciplinar y significatividad de los aprendizajes, es la que requiere ser respondida y tiene importancia mayor. Las ideas sobre lo que un *taller* es o “debería ser”, o sobre lo que

en un *seminario* “hay que hacer” tienen un menor valor relativo. Más aún, consideramos que sólo sería interesante discutir las, teniendo en cuenta la intencionalidad pedagógica priorizada, los contenidos a enseñar y las claves de contexto (grupo, estudiantes, ocasión), asuntos sin los cuales podríamos introducirnos a una discusión sobre reglas de composición (nuevas reglas, en todo caso), y dar señales de una nueva confusión histórica.¹⁶ Tal como hemos afirmado anteriormente, es nuestra propuesta –y la que está en el espíritu de las normativas citadas– movilizar las estructuras escolares tradicionales hacia lugares de mayor sentido para los sujetos.

Los “formatos de enseñanza” no constituyen un criterio para tomar decisiones sobre la propuesta escolar, desde nuestro punto de vista: dar ese estatus a un listado acotado de formas de enseñanza predefinidas conllevaría el riesgo de convertirlas en un nuevo canon de actuación para profesores y profesoras. Nuestra convicción, por el contrario, nos lleva a “desformatear”; a alentar el trabajo profesional y creativo de los planteles docentes y a pensar que no hay pauta de trabajo infalible que funcione como reemplazo de la tradicional, en la construcción de nuevas escenas escolares en secundaria. No se trata de instalar nuevos formatos sino de disponer las formas escolares al servicio de los sujetos que están enseñando y –a través de ellos– de los que están aprendiendo.

Ahora bien, al presentar las siguientes propuestas asumimos la posibilidad de comenzar a plantear un imaginario renovado para la secundaria y la responsabilidad de construir una semblanza de lo que puede ocurrir en el día a día de las escuelas del Nivel, en el marco de las opciones de política curricular que este material describe. Al hacerlo recogemos, una vez más, la casuística que precede a este texto; apelamos a experiencias relatadas por muchos equipos técnicos, supervisores, directores, docentes y estudiantes del Nivel, que van marcando caminos al andar. Esto conlleva una decisión: optamos por reconocer el aporte potencial que cada una de las propuestas de enseñanza reseñadas hace a la enseñanza, entendida –tal como venimos explicitando– en cuanto práctica pedagógica y política. Es por ello que al desarrollar



16. Esta expresión remite al contenido desarrollado en apartados anteriores de este texto.

líneas propositivas para plantear el trabajo en *talleres*, *seminarios* o *jornadas*, pretendemos un abordaje para la práctica reflexiva, que parte de esclarecer la intencionalidad pedagógica en juego y avanza hacia sus implicancias y efectos, en los planos organizativo institucional, pedagógico y académico, entre otros, según sea pertinente.

Las variadas formas de enseñar

En línea con lo planteado, avanzaremos en una caracterización de propuestas de enseñanza tales como: *talleres*, *seminarios*, *jornadas* y *propuestas complementarias*, como un modo de abrir la puerta a una reflexión que no se agotará en este texto y que se plantea inspirar abundantes y diversas construcciones por parte de los equipos de docentes de las escuelas del Nivel.¹⁷

Dentro de las propuestas disciplinares, la Resolución CFE N° 93/09 plantea la posibilidad de realizar *talleres*. Es esta una invitación a dar prioridad, durante un lapso de tiempo acotado, mediante una secuencia de trabajo y un recorte de contenidos previamente definido, a la *producción* de las y los estudiantes. Más precisamente a dar lugar a un trabajo tal que posicione a adolescentes y jóvenes en la situación de experimentar la lógica de producción de conocimientos que es propia de la disciplina en estudio, en su secundaria.

¿Puede hacerse esto en el marco del dictado de clases habitual? Puede hacerse y de hecho, a veces ocurre. La propuesta es que en el *taller*, la práctica de los y las estudiantes movilizada a partir de una consigna o un problema planteado, dinamice el trabajo y desplace, por un tiempo acotado, definido (tal como una jornada, o la carga horaria de la materia durante tres semanas, por ejemplo), a otras intencionalidades pedagógicas que forman parte de la agenda de un profesor o profesora, durante el *curso regular*. Intencionalidades cuyo trabajo, por otra parte, se verá enriquecido en las clases, luego de transitar el taller con los estudiantes.

17. Hemos desarrollado algunas de las propuestas sugeridas en la Resolución CFE N° 93/09. Los lectores que deseen indagar en otras, tales como *proyectos sociocomunitarios solidarios* o propuestas de *tutoría*, *apoyo* y *orientación*, pueden hacerlo apelando a otros textos publicados en esta colección.

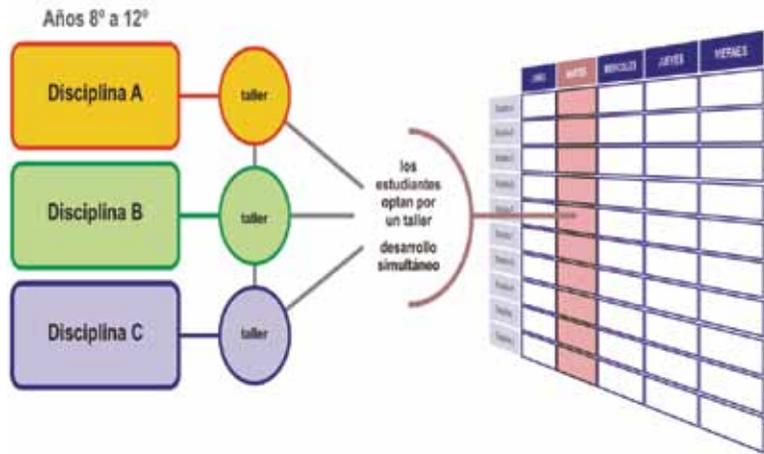


Gráfico 1: Talleres disciplinares opcionales para los estudiantes. Alternativa de organización simultánea, en una jornada definida especialmente para ello, por la institución.

Talleres de periodismo, organizados en el marco de la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana; de *exploración sonora*, en Música; de *fotocomposición digital*, en Artes Visuales; de *cálculos mentales*, en Matemática; o de *efectos explosivos*, en Química; pueden sumarse al *taller de invención de juegos motores*, en Educación Física; o al de *lugares de la memoria*, en Historia, etc. La clave está en lograr que los y las estudiantes transiten por la experiencia de practicar construcciones referidas al campo de estudio de la disciplina o área de que se trate y puedan significar la actividad desplegada con referencia a un recorte / objeto de conocimiento disciplinarmente relevante. Y este es el trabajo de la profesora o del profesor: porque un taller requiere del cuidadoso diseño de condiciones que hagan posible la construcción de lo que se propone. De un objeto de trabajo valioso y acotado, que represente un desafío subjetivo para esos chicos y chicas; de una consigna de resolución individual y/o grupal, y de un contrato pedagógico explícito que enmarque la tarea de estudiantes y docentes durante el taller e incluya las características que tendrá la evaluación.

En relación al objeto de trabajo, este puede o no tomarse del currículum correspondiente al año. En ambos casos, ha de considerarse que la producción que los y las estudiantes realicen implique la

apropiación (inicial, parcial o plena) de la lógica disciplinar en juego. En un *taller de arte*, todos las chicas y los chicos serán –por un rato y en la escuela– artistas; en el *taller de poesía*, poetas; en el *taller de circo*, malabaristas. Luego volverán sobre lo hecho junto a su/s profesor/es, en las clases o al final del taller, analizarán lo experimentado y volverán a los textos, a los videos, a la biblioteca, entre otros lugares. Volverán en mejores condiciones de comprender lo producido por otros, en ese campo de conocimientos.

Tal como se vienen experimentando en las instituciones del Nivel que avanzaron con este tipo de propuestas, también pueden definirse como talleres interdisciplinarios. A lo anteriormente dicho la definición de un recorte de contenidos / objeto de trabajo que se encuentre en el cruce de los campos de producción de conocimientos involucrados y el desafío de trabajo conjunto entre profesores, para definir y sostener un encuadre unívoco, claro y explícito para el grupo –o los grupos– de estudiantes participantes.

Los *seminarios* priorizan, por su parte, prácticas de aprendizaje e intencionalidades pedagógicas que abren óptimas posibilidades para abordar, indagar y comprender temas de la realidad que tienen entidad en la agenda pública, social, política o académica, cuyo estudio requiere del aporte de diferentes disciplinas.

De esta forma, un *seminario* permite incluir a los y las estudiantes en un recorrido de información y formación, previamente diseñado por los docentes que lo asumirán, sobre un tema convocante, relevante y multidisciplinar. En este caso la clave está, como dijimos, en abrir la posibilidad de que chicos y chicas *conozcan más profundamente* el tema o problema en estudio, recorran diversos aportes y/o puntos de vista construidos en relación con este –por expertos o por actores sociales– y arriben a una construcción de sentido propia.

La Educación Ambiental, la Educación en Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral, la Educación Vial, o la Educación para la Salud, son particularmente adecuadas para desplegar una propuesta de *seminario*. Sería muy recomendable, por ejemplo, desarrollar un *seminario* sobre *Agua* en la escuela, sumando las perspectivas de la Química, de la Geografía, de la Educación Tecnológica y de la Economía –o de algunas de estas disciplinas–, en clave de educación ambiental y desarrollo sustentable. El abordaje podría estar vinculado con el uso y distribución del agua en la comunidad de pertenencia de la escuela y/o con los problemas o desafíos que esto conlleva, y

relacionar esto con la escala nacional y mundial. Los y las docentes a cargo podrían prever una secuencia de estudio que incorpore textos en distintos soportes, films y visitas, entre otros posibles, para grupos que incluyan a chicos y chicas de distintos “cursos” (o secciones) de diferentes años del Ciclo Orientado, por ejemplo.

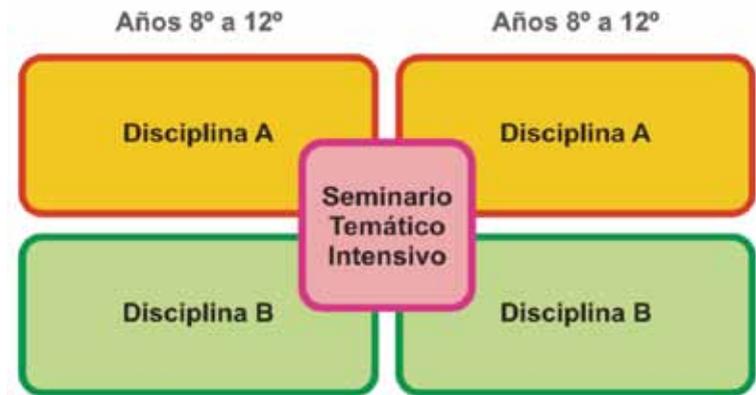


Gráfico 2: Seminario organizado para estudiantes de cursos pertenecientes a dos años consecutivos, enfocado a un tema que se abordará desde dos disciplinas.

No obstante la afinidad entre los llamados “contenidos transversales” y la propuesta pedagógica de *seminarios* (plasmada en el ejemplo anterior), estos últimos son muy recomendables también para abordar ricos y novedosos objetos de conocimiento; objetos que permitan mirar la propia realidad o el entorno cotidiano con nuevos ojos. Seminarios relativos a las *ciudades*, a la *estética* o a las *religiones*; a la *cumbia*, al *folklore* o al *rock*, entre otros, pueden ser vectores potentes de ingreso al mundo académico, dado que se inscriben en esferas de la vida personal y social que “dan sobre qué hablar”; esferas que implican de lleno a estudiantes y docentes. Para abordar estas cuestiones en *seminarios*, será fundamental clarificar previamente –una vez más– entre los profesores implicados, aquellos contenidos de cada disciplina que llegan a la zona de estudio recortada para el *seminario* y la variedad de insumos que compondrán el recorrido propuesto al grupo. La idea no es, en este caso, que chicas y chicos investiguen por sus propios medios, tal como a veces se plantea en las escuelas; la idea es que los y las estudiantes accedan a conceptualizaciones y

perspectivas que ya han sido planteadas en el mundo de la cultura sobre esos objetos –y que los docentes traen al *seminario*– para dedicar sus esfuerzos a apropiarse de lo elaborado por otros y reconstruirlo, para construir y expresar lo propio sobre ese tema, sobre la base de lo estudiado, en confrontación o en coherencia con ello.

Valgan estos ejemplos para advertir que, para aprovechar el potencial educativo de la propuesta de *seminarios* (y en continuidad con lo planteado para los *talleres*), es decisivo realizar un cuidadoso recorte de contenido. Contenido que se traducirá, en este caso, en un recorrido acotado, que aporte tanto en el plano del acceso de los chicos a conocimientos que tienen relevancia epistemológica, como en el de las oportunidades de construcción de sentidos sobre la propia realidad. Esto implicará, muchas veces y tal como se ejemplificó antes, que los *seminarios intensivos* hagan foco en una de las manifestaciones del tema o problema, o en un caso particular o modélico de la cuestión en estudio, priorizando *pertinencia* y *potencialidad*, frente a *exhaustividad*. También podrá implicar el diseño de más de un *seminario*, ubicados en forma sucesiva (por ejemplo: uno en cada Ciclo) para garantizar la formación que se propone.

Estas dos últimas cuestiones hacen a la condición de *intensivos* que se propone en la Resolución CFE N° 93/09 para los *seminarios* en secundaria, condición que presupone su alternancia con instancias de trabajo escolar que priorizan la enseñanza sostenida a lo largo de un año (secuenciada, focalizada en objetos de conocimiento más vastos y en recorridos que incluyen temas y problemas diversos en una misma propuesta).

Lo *intensivo* quedará definido por la conjunción de dos decisiones: la extensión en el *tiempo* y el *alcance de la propuesta*. Con respecto al tiempo, la idea es dar a los *seminarios* una extensión acotada, de entre cuatro y ocho clases, por ejemplo. En cuanto a la propuesta y en relación con la duración establecida, ha de provocarse una cuidadosa condensación de ricos aportes: sobre el tema o la cuestión focalizada (recorte de contenidos relevante desde la perspectiva disciplinar) y sobre la estrategia de trabajo propuesta (representativa de las formas de producción de conocimientos que son propias de la/s disciplina/s implicadas).

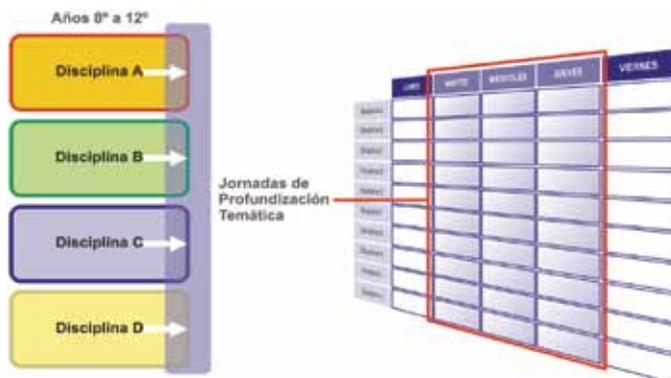
En el plano metodológico, el *seminario* se concreta en *instancias dialogadas*. Expositores externos a los que se les realizan preguntas, presentaciones de diferentes grupos de estudio y debates motivados por problemas, cuestiones o dilemas que plantean la profesora o el profesor en un determinado encuentro, entran un tipo de trabajo

que se construye con la palabra de los participantes, movilizada por los insumos que componen el material de base (material que podría componer un *dossier* disponible para los estudiantes en su netbook o en papel, compuesto de textos en diferentes soportes, películas, guías para realizar observaciones o entrevistas, orientaciones para búsquedas en la biblioteca o en la web, entre otras posibilidades). Por distintas razones, dar la palabra, tomarla y escucharse, muchas veces resulta difícil en la secundaria; apostamos a que, haciéndolo regularmente en *seminarios*, profesores y estudiantes vayan aprovechando cada vez más esta particularidad, constitutiva de la propuesta.

Si en los *talleres* los estudiantes ejercitan el rol de producción, en los *seminarios* aprehenden las producciones de otros y construyen –o inician la construcción de– su propio punto de vista sobre un determinado tema. Realizan un ejercicio de indagación, estudio y formación ciudadana, fundamentalmente.

Las *jornadas de profundización temática* constituyen, por otra parte, instancias privilegiadas para la producción con otros. Permiten enfocar la intencionalidad pedagógica de promover experiencias de construcción colectiva de sentidos. Mientras en una organización escolar tradicional es el docente de cada materia el que aporta el contenido objeto de aprendizaje a su grupo de estudiantes, en estas *jornadas* lo que cada estudiante aprende proviene del aporte de sus pares, de lo experimentado en una muestra (realizada dentro de la jornada, por una entidad externa) de un cine debate, de profesores de otros cursos que coordinaron parte de la jornada, entre muchas otras posibilidades. Y lo que se produce con los contenidos y saberes que “circulan” o “llegan” a la jornada, es del orden de lo colectivo.

Gráfico 3: Jornadas definidas a lo largo de tres días consecutivos de trabajo, con propuestas disciplinares diversas, para estudiantes de toda la institución.



La propuesta de *jornadas* es especialmente apropiada para dar tratamiento a temas que están problematizándose en la comunidad nacional, regional o local en ese momento, o que pertenecen al pasado reciente. Temas sobre los cuales hay escasa producción académica desarrollada y gran necesidad de tratamiento público. Temas que resulta oportuno “tramitar” en la escuela, entre adultos y jóvenes, apelando a los conocimientos, saberes y/o perspectivas que unos y otros pueden aportar. Temas para cuya comprensión se hace necesario habilitar un tiempo y un espacio escolar especial.

Jornadas escolares como las de *elecciones* que –organizadas por la gestión educativa jurisdiccional, en este caso– llevaron a cabo todas las escuelas de una provincia, en mayo de 2011,¹⁸ constituyen un ejemplo de ello. En ellas y con la consigna de realizar un “simulacro electoral”, niños, adolescentes, jóvenes y adultos (estudiantes, padres y docentes), culminaron –elecciones y escrutinio mediante– un proceso eleccionario completo, que había comenzado con antelación y abrevó en la elección de distintos “próceres” para los cargos de gobernador, senador, diputado, intendente y concejal. Más allá de todas las reflexiones pedagógicas y políticas que esta experiencia convoca, destacamos que cada institución educativa haya asumido la función educativa de anticipar y habilitar la construcción de conocimientos, dentro de la escuela, sobre lo que poco después de esa *jornada* se viviría en nuestro país (en forma real, ya no “simulada”) mediante un extenso calendario electoral, a escala local, provincial y nacional.

También cabe plantear *jornadas* escolares para dar tratamiento a temas que forman parte de la currícula desde hace tiempo, cuya importancia requiere destacarse. Asuntos como *trabajo*, *género*, *solidaridad*, o *identidades* y *discriminaciones*, por ejemplo, en algunos contextos escolares podrán trabajarse con más profundidad y pregnancia en una jornada especialmente pensada para ello que en el aula. Pensamos que la pluralidad de sentidos, la puesta en relación de perspectivas de diversos grupos y de conceptualizaciones provenientes de diferentes campos de conocimiento; la posibilidad de par-

18. Para mayor información sobre la experiencia se puede consultarse en la página oficial del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=115995&pics=0

ticipar de diferentes formas en el marco de un contrato pedagógico más amplio y la apertura del espacio de interacción interpersonal, colaboran para que los y las estudiantes puedan realizar variadas aproximaciones subjetivas al tema en estudio. Para que se introduzcan a este o aprendan un poco más sobre él, cada uno a su ritmo y según sus intereses particulares.

Podríamos decir que los “actos escolares” son un antecedente de la propuesta de *jornadas temáticas*, dada su frecuente construcción mancomunada y su focalización en un acontecimiento histórico singular. Sin embargo, las formalidades prevalecen en muchos “actos escolares” de este tipo, anteponiéndose a la construcción de saberes e incluso a la celebración. Esto no se condice con lo que aquí proponemos: aspiramos a que la experiencia colectiva y excepcional de *jornadas* como las propuestas, active el potencial de construcción de saberes que una escuela secundaria puede generar en conjunto, cuando se destina un tiempo común para abordar un objeto de estudio común, a escala institucional.

Profundicemos en esa particularidad: una *jornada* de alcance *institucional* hace posible la comprensión, la resignificación y/o la experiencia sobre un asunto particular, relevante para esa escuela y/o para su entorno social, en un marco de trabajo colectivo. Esto implica dar lugar al tratamiento de la cuestión definida, a través del encuentro de la comunidad educativa en instancias plenarias –con el consecuente fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y la inscripción en un sentido (pedagógico) compartido– y del trabajo en grupos de interés –que implica el reagrupamiento de los estudiantes, convocado por propuestas diversas, opcionales toda vez que sea posible–, en forma complementaria. De esta forma podrían confluir en las jornadas experiencias y prácticas educativas diversas, tales como: la organización de una muestra de trabajos (realizados previamente en las clases o durante un taller, en la jornada); la asunción de roles de organizador, espectador, locutor o expositor, tanto para docentes como para estudiantes; la narración y representación de obras literarias; el cine debate; la construcción de un registro a manera de periódico (digital o manual) sobre la jornada institucional realizada; la apertura de un espacio participativo virtual que pueda recoger las expresiones de todos los participantes mientras la jornada va transcurriendo; el desarrollo de diversos talleres disciplinares sobre el tema, optativos para los estudiantes, la discusión pública de

un determinado tema, con formato de discusión parlamentaria, etc. Durante las jornadas, los roles cambian, la escena escolar más habitual cambia, el uso de tiempos y espacios cambia, el conocimiento circula en diversas expresiones. Cesan durante ese día algunas de las reglas de trabajo instituidas, pero no cesan la enseñanza y el aprendizaje: se activan, se modifican.

A riesgo de simplificar planteamos que, si en los *talleres* se prioriza la producción activa del estudiante y en los *seminarios*, el conocimiento y la construcción de un punto de vista propio sobre lo estudiado, en las *jornadas* se enfatiza la construcción colectiva de saberes. Sin desconocer que la interacción con los otros es parte sustantiva de cualquier instancia de enseñanza y aprendizaje escolar, las *jornadas* propuestas hacen foco en la posibilidad de que estudiantes y docentes se inscriban en un colectivo, que es el que produce lo que se produce. Lo que unos y otros aportan, hacen, perciben o aprenden al participar de las *jornadas* será disímil y complementario, en favor de una instancia rica en ingresos diversos al tema en cuestión, favorecedora de una construcción institucional a la cual cada uno podrá remitir la propia perspectiva.

Las propuestas de enseñanza *complementarias* son una instancia planteada para dar prioridad a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos específicos, relativos a campos del saber que pueden interesar a algunos/as estudiantes, y no están presentes en el currículo ni necesariamente vinculados con este. Conocimientos presentes en “ámbitos educativos formales y/o no formales, escolares y/o extraescolares: ámbitos del hacer comunitario, de la producción cultural, artística, académica, de la inserción laboral o del empleo, entre otros posibles” (Resolución CFE 84/09, punto 67).

En este sentido, se trata de propuestas planteadas para abrir el abanico de posibilidades de aprendizaje de los chicos y las chicas, hacia el final de su secundaria, según sus intereses. Permiten enfocar cuestiones específicas en profundidad, por lo que pueden traducirse en cursos que van desde la *informática*, la *albañilería*, o la *fotografía*, hasta el *álgebra*, la *filosofía* o la *anatomía*. Desafían a la escuela a organizarse para establecer vínculos con otras instituciones ya que no necesariamente se plantean como cursos dentro del establecimiento; complementan lo que profesores y profesoras enseñan, con los aportes provenientes de otros campos, organizaciones y/o instituciones, anticipando de esa manera el posible tránsito de los y las estudiantes hacia estudios o trabajos posteriores.

Por ello, en los *cursos de formación complementaria* el saber construido se acerca más al saber social, de oficios o académico, que al escolar. Se prioriza la intencionalidad pedagógica de habilitar, para chicos y chicas que están terminando su secundaria, un espacio de formación optativo, en el cual transitar una preparación directamente vinculada con una práctica laboral o estudiantil (de nivel superior) definida. Y lo que allí se lleva a cabo (individual, grupal o colectivamente) cobra sentido en relación con dicha práctica o ámbito extraescolar.

La complementariedad y la opcionalidad atraviesan estas propuestas escolares y le imprimen una dinámica particular: organizadas en la amplia zona de intersección entre la escuela, la vida socio cultural y el mundo del trabajo, ponen a los y las estudiantes en situación de ensayar su inscripción en estos últimos, en contacto directo con los interlocutores específicos, especializados. El mayor desafío de estas propuestas consiste en garantizar que estas sean experiencias educativas, ensambladas y retroalimentadas con la cursada en secundaria. Y este es un aspecto que requiere la organización del equipo de docentes y tutores de la escuela.

Elaborar algo, indagar, conocer y posicionarse frente a determinado tema, participar abordando junto a otros un hecho o problema que interesa a muchos, y realizar aproximaciones al mundo académico, del trabajo y/o de la cultura en la escuela, son prácticas escolares indicadas en las variantes pedagógicas que plantean las normativas vigentes para el Nivel Secundario. Planificarlas y llevarlas a cabo en las escuelas, con gran ajuste a las singularidades que definen lo propio de cada establecimiento y con atención a las trayectorias de estudiantes y cohortes concretas, puede hacer que el día a día de la escuela enriquezca las experiencias y la formación de los y las estudiantes de secundaria. También y fundamentalmente, puede renovar la agenda de los educadores del Nivel.

Formas de enseñanza y variaciones en la propuesta educativa

Luego de este pasaje por alternativas de trabajo escolar, podríamos preguntarnos por el valor de la propia varianza. ¿Es la variación de propuestas un criterio que debería sumarse a los detallados anteriormente? ¿Debe haber *talleres, jornadas, seminarios y cursos complementarios* en todas las escuelas secundarias...?

Revalorizamos la posibilidad de establecer variaciones en la trama escolar y consideramos que la presencia de múltiples propuestas produce un territorio simbólico más permeable y potente para albergar la diversidad, en la secundaria obligatoria. Sin embargo, no constituye desde nuestro punto de vista un criterio para orientar la enseñanza sino, en todo caso, un resultado. El resultado de haber ajustado la enseñanza al objetivo primordial de que todos y todas puedan aprender en secundaria, un poco más, un poco mejor. El resultado de haber logrado que prevalezca el imperativo de enseñar, frente a la rutina instituida en *formato escolar tradicional*. El producto de haber producido esas “modificaciones no superficiales” en la trama escolar, que abren las posibilidades de educarse y transitar “recorridos” diversos, en secundaria (Resolución CFE N° 84/09, puntos 41 y 42). Es decir que no se trata de variar por variar, en la enseñanza, sino de variar para educar.

Quizá la varianza resultante en el conjunto de la propuesta escolar sí sea, por el contrario, un criterio de revisión interesante entre otros, cuando un equipo de profesores se proponga visualizar y ponderar el trabajo realizado en su escuela, y analice la calidad de las experiencias educativas que brindó a un grupo definido o a una cohorte, durante un ciclo definido: la agenda temática recorrida, los temas no tratados, las prácticas que tuvieron lugar y las que quedaron fuera de la formación.

En similar sentido, la previsión de variantes y alternativas (tanto en la enseñanza como en los recorridos de aprendizaje) puede ser una interesante premisa para planificar el conjunto de la propuesta escolar institucional, a la hora de iniciar cada nuevo año, en tiempos de secundaria obligatoria. Y allí sí, propuestas de *talleres, seminarios y jornadas*, cursos regulares y *complementarios* (y/o *laboratorios*, o *proyectos* entre muchas otras posibilidades) podrían plantearse e incluirse, toda vez que sumen sentido educativo, para estudiantes y docentes, en cada escuela.

IV. Criterios para la regulación curricular

Luego del planteamiento anterior y tal como estamos afirmando, la construcción de una propuesta escolar que se presente como un programa de estudios rico en invitaciones y en contenidos para los y las

estudiantes es el desafío principal de directores y directoras, asesores y asesoras pedagógicos/as y docentes, en cada escuela secundaria. En este sentido, suponemos que habrá tantas propuestas como escuelas haya y que nos enfrentamos al riesgo de una diversificación que implique desigualdades. Recuperamos en este punto una consigna que nos sigue interpelando: pensar la *unidad sin uniformidad*.¹⁹

¿Cómo construir unidad e igualdad en el marco de los nuevos desafíos? En primer término, destacamos que las regulaciones curriculares para el Nivel (algunas vigentes, otras en construcción) se plantean como ordenadores de un conjunto que se presupone diverso. Es decir que, en su elaboración, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, asumen la responsabilidad de gobernar un sistema que se proyecta y valora pleno de particularidades y para hacerlo están definiendo acuerdos que contengan la diversidad y brinden pautas; acuerdos con definiciones para todo el sistema y criterios de calidad comunes.

En orden a ello y a diferencia de regulaciones nacionales anteriores, las resoluciones de CFE que atienden directamente a la cuestión curricular, luego de definir la lista de modalidades y orientaciones para el Nivel y de disciplinas que aportarán a la formación general común en todos los planes de estudios jurisdiccionales (DCJ),²⁰ encaran el desarrollo de regulaciones que son básicamente criteriosales. Ejemplifican estas regulaciones acuerdos curriculares tales como el de “Marcos de Referencia”,²¹ que consiste en un conjunto de disposiciones que caracterizan cada una de las orientaciones y definen lo que debe contemplarse en los DCJ y en el desarrollo curricular, en cada caso. También, la ya mencionada Resolución CFE N° 93/09, que contiene criterios de calidad para plantear la enseñanza, la evaluación y la convivencia, en las normativas jurisdiccionales y en las instituciones de todo el país.

19. Entre 2003 y 2007 se planteó enfáticamente en más de una ocasión y ante un panorama de graves desigualdades y gran fragmentación del sistema Educativo Nacional, la cuestión de la unidad como objeto de trabajo en la agenda educativa nacional. Se afirmaba también que esto debía lograrse sin anular las particularidades de cada realidad jurisdiccional.

20. Cabe aclarar que en la Resolución CFE N° 84/09 se acordó que habrá un único Diseño Curricular por orientación, en cada jurisdicción.

21. Ver Resoluciones de CFE N° 142/11; 156/11, entre otras.

Más allá de la variedad de puntos de vista que sin dudas desata y desatará el análisis de estos acuerdos en el presente y en el próximo tiempo, su mención en el marco de esta reflexión tiene por sentido abrir la discusión sobre algo que consideramos fundamental en este contexto: pensar procesos de regulación del desarrollo curricular. Sabemos que los equipos de profesionales de las Direcciones Jurisdiccionales de Nivel Secundario estarán desafiados a asesorar, una vez más, procesos de gestión institucional de cambios y procesos de enseñanza. Y también los equipos institucionales estarán de cara a un desafío similar; porque luego de definir sus propuestas escolares, será oportuno revisar, evaluar y ajustar su puesta en práctica.

¿Cómo plantear estos procesos de regulación curricular? Aunque esto será objeto privilegiado de discusiones en el próximo tiempo, proponemos en esta instancia dos grandes criterios, cuya importancia destacamos en el marco del proyecto político que sostenemos.

Consideramos que las propuestas institucionales que se desarrollen en las escuelas del Nivel han de ponderarse, en primer término, por su ajuste a las regulaciones curriculares vigentes. Tal como se ha afirmado, la resignificación de las representaciones referidas a estudiantes y a docentes, a la enseñanza y a la escuela secundaria en su conjunto se propone en un marco de igualdad y reposición de derechos educativos, en el cual resulta fundamental sostener una justa y equitativa distribución de conocimientos. Preguntarnos cuánto de lo definido como currículo común (en términos de saberes y experiencias educativas) se está enseñando en una determinada propuesta escolar, resulta un primer cotejo, de crucial importancia.

Imaginemos por ejemplo, la posibilidad de que una propuesta escolar, construida por el equipo de enseñanza de una escuela secundaria, que resulte estimulante para docentes y estudiantes, y que incluso llegue a modificar pautas anquilosadas de la dinámica escolar cotidiana, provoque estas modificaciones sobre la base de una sensible reducción en las expectativas de aprendizaje. Por valioso que resulte el cambio logrado, este no resiste el criterio de revisión mencionado y habría que ajustar la propuesta: nos estamos planteando más y mejor enseñanza en secundaria, sin resignar aprendizaje; más y mejor enseñanza, para que los y las estudiantes logren saber más y mejor; más y mejor enseñanza en un proceso de enriquecimiento de la democracia en nuestro país.

Otro criterio fundamental que estamos en condiciones de adelantar, mientras vamos construyendo pautas para llevar a cabo la

regulación curricular, que necesariamente debe acompañar un proceso como el que está en curso, consiste en la ponderación colectiva y colegiada de las propuestas desarrolladas.

Consideramos necesario planificar y llevar a cabo instancias de valoración de las propuestas en desarrollo, en las escuelas secundarias, que impliquen a los y las docentes. ¿Qué piensan los profesores de la propuesta escolar en curso? ¿Cómo evalúan su desarrollo y qué ajustes proponen...? ¿Y los preceptores, cómo evalúan la propuesta escolar? ¿Cómo ven a los chicos y las chicas en ella...? El panorama estará completo cuando se incorporen las voces de los y las estudiantes al mismo análisis: ¿Qué piensan de las propuestas de enseñanza en curso, en su escuela? ¿Qué consideran más valioso de todo lo que están aprendiendo? ¿Cuál es la experiencia de aprendizaje que recomendarían a otros compañeros y por qué? ¿Qué quisieran que la escuela repita y qué quisieran que modifique?

También será oportuno organizar regularmente prácticas de este tipo entre colegas –en funciones técnicas, supervisivas, directivas o docentes– y entre estudiantes de diferentes colegios, en una perspectiva institucional de mayor alcance (como la que posibilita agrupamientos de escuelas, zonas de supervisión, Jurisdicciones e incluso regiones, a escala nacional).

Pensamos que estas cuestiones, tal como mencionamos anteriormente, abren una agenda que está en pleno proceso de construcción; porque si apostamos a la construcción de una transformación de base plural y múltiples planos de acción, en la que los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje son actores clave, idéntica convicción democrática nos lleva a repensar las formas de proponer, hacer y evaluar la política educativa del Nivel en su conjunto.

A modo de cierre: ideas que conforman un programa de acción política pedagógica

Mucho se ha hablado de una cierta nostalgia por la calidad perdida, que circula en pasillos, salas de profesores y programas de los colegios secundarios, como expresión de una angustiosa búsqueda que no encuentra rumbo. Aquí hemos propuesto algunas claves para deconstruir, punto a punto, palabra por palabra, el mensaje romántico que ha dejado en la memoria colectiva de la sociedad, en general, y de la docencia, en particular, un modelo escolar que fue exitoso para la educación de un grupo de jóvenes de la sociedad y que se produjo según los parámetros de éxito y calidad impulsados y valorados en un determinado contexto histórico, social y político. Calidad, selección y exclusión conformaron durante muchos años la fórmula simbólica del éxito de una educación secundaria que estaba al servicio de una estructura social estratificada, que pretendía retoolimentarse mediante un sistema educativo piramidal y trayectorias educativas de desigual duración.

Esto no merece hoy nuestra nostalgia. Hemos transitado años de historia y de exclusiones diversas; nos encontramos en condiciones de abogar por una sociedad ampliamente democrática y por un sistema educativo que brinde a cada ciudadano las mejores oportunidades para recibir una educación de calidad, y que abra horizontes de justicia e igualdad social.

En este contexto, hoy los educadores nos encontramos interpelados, desafiados por la posibilidad de establecer más y mejores *lugares* simbólicos y materiales para enseñar y aprender en los colegios de secundaria. También, por los obstáculos –simbólicos y materiales, una vez más– que, a cada paso, encontramos para hacerlo.

Sin embargo, nos atrevemos a intentarlo: el tiempo oportuno y favorable es hoy. Y si en el presente ya no cabe la nostalgia de imaginarios “tiempos mejores”, cabe la construcción creativa de lo nuevo. Estamos en un buen momento para dar lugar a la enseñanza en todas aquellas formas que los equipos de profesores consideremos valiosas y apropiadas para brindar ricas y provocadoras experiencias educativas a los estudiantes. Estamos en un tiempo histórico favorable para dar lugar al aprendizaje, propiciando y valorando variados ofrecimientos y diferentes experiencias estudiantiles en el Nivel,

plurales y equitativas, adecuadas a los diversos contextos y situaciones en que las y los adolescentes y jóvenes transitan su educación secundaria, por estos días.

La enseñanza como política.
El lugar de los profesores en la transformación de la educación secundaria.

Bibliografía

- Carranza, Alicia (2003): "Política y reforma educativa: los sentidos posibles de los cambios", en Ortega, F., Furlan, A. (y otros): *La educación Hoy. Una incertidumbre estructural*, Córdoba, Publicación del V Congreso Nacional de Educación.
- De Alba, Alicia (1998): *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila.
- DINIECE, ME. (2012): "Acerca de la enseñanza y el curriculum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria.", Buenos Aires, Serie La Educación en debate. N°9.
- DINIECE, MECyT (2007): *La obligatoriedad de la educación secundaria en argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires.
- Feldman, Daniel (2009): "La innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria" en Romero, Claudia (comp): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Noveduc.
- Freire, Paulo (1993): *Política y Educación*, Madrid. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (comp) (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*, Madrid, Morata.
- Hurtado, Carlos: "Las prácticas docentes desde los escombros de la escuela técnica..." en Ortega, F., Furlan, A. (y otros): *La educación Hoy. Una incertidumbre estructural*, Córdoba, Publicación del V Congreso Nacional de Educación.
- Jackson, Philip (1992): "La vida en las aulas" Madrid, Morata 2° edición.
- Mauger, Gerard: "La teoría de la reproducción frente al reto de la Democratización escolar". En Tenti Fanfani, Emilio (coordinador) y otros (2012): *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- Pampliega de Quiroga, Ana (1992): *Enfoques y perspectivas en la psicología social*, Ediciones Cinco.
- Pineau, Pablo; Mariño, Marcelo; y otros (2006): *El principio del fin*, Buenos Aires, Colihue.
- Romero, Claudia (comp) (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires. Noveduc.
- Sarramona López, Jaime: "Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria". En Tenti Fanfani, Emilio (coordinador) y otros (2012): *La escolarización de los adolescentes: desafíos*

- culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- Tenti Fanfani, Emilio (coordinador) (2012): “La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa”, Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- Terigi, Flavia (2008): “Los cambios de formato en la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Revista Propuesta Educativa* 29. Año 17. Junio.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp) (2008): *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G (2012): “Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media”. En Tenti Fanfani, Emilio (coordinador) y otros (2012): *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, IIPE – UNESCO.
- Viñao, Antonio (2006): “El éxito o fracaso de las reformas educativas (...)”. En Gimeno Sacristán, J. (comp), *La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Gobierno de Cantabria y Morata.

Secundaria para todos

LA ENSEÑANZA COMO POLÍTICA.
EL LUGAR DE LOS PROFESORES
EN LA TRANSFORMACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Material de distribución gratuita



equidad
inclusión
desarrollo

Ministerio
de Educación

www.portal.educación.gov.ar