



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Fernández, María Soledad

Las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria bonaerense (1985-1995) : entre la tradición y la novedad



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Fernández, M. S. (2026). *Las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria bonaerense (1985-1995): entre la tradición y la novedad. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6194>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las Prácticas de Enseñanza en la Escuela Secundaria Bonaerense (1985-1995): entre la tradición y la novedad

TESIS DE MAESTRÍA

María Soledad Fernández

soledad@erebor.com.ar

Resumen

La tesis se centró en el análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores secundarios durante el período 1985-1995, en escuelas públicas y céntricas de los partidos de San Miguel y José C. Paz, en el Conurbano Bonaerense y en su relación con el modelo institucional de la escuela secundaria. La propuesta fue concatenar los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza.

Interesó realizar un aporte, a través de un enfoque cualitativo que indagó las prácticas de enseñanza, en uno de los períodos detectados como período de expansión de la matrícula (1985-1995)¹, sobre un modelo institucional particular, como lo es el de la escuela secundaria, pensado desde su origen para la formación de una élite, y tensionado por el ingreso de nuevos públicos.

Asimismo, desde hace tiempo, existe un creciente interés, social y académico, por lo que sucede con el nivel secundario, tanto respecto de los objetivos y la formación que ofrece como respecto de las formas de enseñanza que tienen lugar en él. Este interés, se potenció con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006 que convirtió a este nivel en obligatorio. Además, la creciente figura del docente como motor del cambio en las escuelas, pone el foco no solo en la formación continua de los docentes, sino también en la revisión y reflexión acerca las prácticas de enseñanza en el aula. De allí la relevancia de abordar a éstas últimas, desde una mirada histórica, que permita rastrear cambios y continuidades, elementos residuales y novedosos, durante el período seleccionado.

El análisis del período estudiado arrojó como conclusión central la concurrencia de prácticas de enseñanza tradicionales, ligadas al modelo institucional de origen de la escuela secundaria; junto a prácticas novedosas, que incluyeron nuevas formas de trabajo con los estudiantes, cambios en la evaluación, la utilización de nuevos recursos, y una modificación en la relación entre docente y alumno. Estas prácticas operaron sobre la idea de la democratización, y de cierto optimismo pedagógico, que puso al docente como eje de la transformación educativa.

¹Esta tesis se desprendió de un proyecto más amplio, radicado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, dirigido por Felicitas Acosta, que se propuso identificar cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza y evaluación en la escuela secundaria a través del discurso de los docentes de escuelas céntricas y tradicionales del conurbano bonaerense en ejercicio en diferentes momentos de expansión de la escuela secundaria (períodos 1965-1975; 1985-1995; 1996-2006).

Índice general

1. Una investigación sobre las prácticas de enseñanza en relación con la expansión de la escuela secundaria	1
1.1. Problema de investigación y objeto de estudio	1
1.2. Antecedentes	2
1.3. Preguntas, hipótesis y objetivos	3
1.4. Enfoque conceptual	5
1.5. Metodología	6
2. La Educación Secundaria Argentina en perspectiva histórica	8
2.1. Recorrido histórico sobre la constitución del nivel secundario	8
2.2. El lugar de la escuela secundaria en el proceso de configuración del Sistema Educativo Nacional	10
2.3. Sobre los momentos de expansión del nivel secundario	12
2.4. Sobre las reformas del nivel secundario argentino	15
2.5. Sobre la tensión entre la expansión y la organización de la escuela secundaria	27
3. En torno a las prácticas de enseñanza en la Educación Secundaria Argentina	29
3.1. Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio: la práctica de enseñanza como práctica docente	29
3.2. Las prácticas de enseñanza en el nivel secundario	32

3.3.	Sobre los momentos de expansión, las reformas del nivel y las prácticas de enseñanza	36
3.4.	Prácticas de enseñanza entre la tensión expansión-organización de la escuela secundaria	43
4.	Las prácticas de enseñanza en contexto	44
4.1.	Historia y reformas del Sistema Educativo Bonaerense desde el origen hasta 1995	44
4.2.	Algunos indicadores del Sistema Educativo Bonaerense en el período 1985-1995	47
4.3.	El partido de General Sarmiento	51
4.4.	La historia de los Colegios Nacionales en San Miguel y José C. Paz	55
4.5.	Los Colegios Nacionales en San Miguel y José C. Paz en clave sistémica .	56
4.6.	Trabajo de campo	57
5.	Las prácticas de enseñanza en el período (1985-1995) en los partidos de San Miguel y José C. Paz	59
5.1.	Las prácticas de enseñanza para el período 1985-1995	60
5.2.	El espíritu de época 1985-1995	67
6.	Sobre las relaciones entre las prácticas de enseñanza en el período (1985-1995) y el modelo institucional de la escuela secundaria	82
6.1.	El modelo institucional de la escuela secundaria (1985-1995)	82
6.2.	Prácticas de enseñanza, reformas, y modelo institucional	84
6.3.	Gramática de la escolarización, forma escolar, cultura escolar	85
6.4.	Los colegios de San Miguel y José C. Paz en diálogo con la historia de la escuela secundaria	88
7.	Cambios y/o continuidades en las prácticas de enseñanza en la escuela se-	

cundaria, desde su origen hasta el período de expansión de la matrícula seleccionado (1985-1995)	91
7.1. Continuidades y cambios en las prácticas de enseñanza en el nivel secundario	91
7.2. Razones de las continuidades y cambios en las prácticas de enseñanza en el nivel secundario según sus protagonistas	94
7.3. Cambios y continuidades en relación a los períodos de expansión y las reformas	96
7.4. Conclusiones	98
Blibiografía	102
Documentación Consultada	108
Anexo: Guión de Entrevistas	111

Capítulo 1

Una investigación sobre las prácticas de enseñanza en relación con la expansión de la escuela secundaria

1.1. Problema de investigación y objeto de estudio

El problema de investigación se construyó a partir de la pregunta acerca de la relación entre las prácticas de enseñanza de los profesores secundarios, durante el período 1985-1995 (período de expansión de la matrícula del nivel secundario), y su relación con los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria (dentro del cual consideramos su modelo institucional particular). De aquí establecimos una delimitación institucional y territorial, reduciendo nuestro universo a profesores que se habían desempeñado en escuelas públicas y céntricas de los partidos de San Miguel y José C. Paz, en el Conurbano Bonaerense, en el período seleccionado. Ahora bien ¿De dónde proviene este interés?

Por un lado, desde el origen de la educación secundaria, el constante aumento de la matrícula del nivel se vio acompañado por un importante índice de desgranamiento (Acosta, 2008, 2012). La investigación educativa señala, como una de las principales explicaciones a este problema, que la expansión del nivel secundario se realizó históricamente sobre la relativa estabilidad de un modelo institucional y curricular de bachillerato humanista, cuyas características principales –patrón rígido lógico formal, distribución horaria mosaico, exposición al currículum disciplinar, profesores asignados por hora de clase (Terigi, 2008)- se revelaron ineficientes para sostener a la matrícula que se incorporaba en forma continua al nivel. Este punto abre algunos interrogantes: ¿Qué relación se puede establecer entonces entre este desgranamiento y el modelo institucional y curricular de la escuela secundaria? ¿Qué lugar ocupan las prácticas de los profesores secundarios en momentos

de expansión de la matrícula del nivel? ¿Qué relación podríamos establecer entre estas prácticas docentes, el modelo institucional, y los momentos de expansión de la matrícula del nivel secundario?

Como se visualiza en las preguntas anteriores, las prácticas de enseñanza de los profesores secundarios son centrales al momento de pensar el problema. Ellas son, como cualquier práctica social, prácticas situadas; en las que los docentes ponen en juego toda una serie de saberes, provenientes del tipo de formación recibida, tanto en la formación inicial como continua; de las “tradiciones” (Davini, 1995) que lo han atravesado; de la reflexión que realiza sobre su práctica (Schön, 1992). Las representaciones de los docentes acerca de la enseñanza, de los saberes que portan así como de las prácticas que realizaron son insumos importantísimos para esta investigación.

En síntesis, lo que la investigación pone en relación son dos objetos de estudio: las prácticas de enseñanza y los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria. Esta relación es nuestro objeto conceptual. Creemos que profundizar el conocimiento sobre ella, desde una perspectiva histórica, nos aporta herramientas para pensar qué ocurre hoy con la escuela secundaria, y con las prácticas de enseñanza que la atraviesan. En este sentido, nos permitiría ver continuidades y rupturas, ofreciendo fundamentos que sirvan a las discusiones que se dan en el marco de extensión de la obligatoriedad del nivel.

Para abordar este objeto conceptual, procedimos a la indagación acerca de los antecedentes académicos que lo constituyen, formulamos preguntas e hipótesis que sirvieron de guía, delimitamos nuestro marco conceptual con el cual analizamos los datos recolectados, y establecimos la metodología a utilizar. A continuación daremos cuenta de ello.

1.2. Antecedentes

La tesis se nutrió de una vasta producción, principalmente del campo de la Historia de la Educación. En primer lugar, lo desarrollado por Solari (1972), acerca de la importancia que adquiere la creación del Colegio Nacional Buenos Aires en 1863, como hito a partir del cual la educación secundaria comienza a organizarse, y en función del cual, se adecuaran las Colegios preexistentes y se crearan los nuevos. Por otro lado, existen una serie de trabajos que cuestionan la idea de centralidad otorgada al Colegio Nacional Buenos Aires y apuestan a la indagación sobre aspectos particulares de distintos casos de colegios nacionales a lo largo del país (Ben Altabef, 2008; Bustamante Vismara y Schoo, 2013; Cammarota, 2013; Hurtado, 2007; Jiménez, 2001; Legarralde, 2000; Ramallo, 2013; Schoo, 2014).

En segundo lugar, los trabajos en torno a la característica humanista de su programa de

estudio que explicaría la primacía función política (Tedesco, 1986), la constitución de un patrón de distinción cultural (Dussel, 1997), la forma más democrática de acceder a la cultura (Schoo, 2012), o el espacio de socialización de un ideal republicano y democrático de país (Méndez, 2013).

En relación a la expansión del nivel secundario, la producción académica muestra que ésta fue forzada por las reformas frente a un modelo institucional con las características antes descritas (Acosta, 2011a, 2011b, 2013). Contamos con trabajos que enfatizan sobre las herencias institucionales que dan forma a las instituciones educativas (Acosta, 2014; Tröhler y Lenz, 2015); sobre los procesos de sistematización y segmentación que estructuran las prácticas de escolarización (Acosta, 2011b, 2014; Müller, 1992; Ringer, 1992; Viñao Frago, 2002); y la relación entre tendencias globales y prácticas nacionales en la expansión de la escolarización (Schriewer, 2002, 2010).

En sintonía con lo anterior, se contó con un conjunto de investigaciones que reflejan la existencia de diversos modelos para la escolarización de los adolescentes en Argentina según su sector social de pertenencia (Acosta, 2008, 2009; Belossi y de Caprio, 2004; C. Jacinto, 2004; Duschatzky, 1998; Gallart, 2006; Tiramonti, 2004). En este marco, se hace necesaria la reflexión acerca del problema de la calidad de la enseñanza media y las alternativas para mejorar este nivel educativo en la Argentina (Braslavsky et al., 2001; Tenti Fanfani et al., 2003; Tiramonti, 2011).

En relación a las prácticas de enseñanza, Edelstein (2002) ha contribuido a su análisis conceptual, al que sumamos otros desarrollos como el concepto de “tradiciones” (Davini, 1995) y el de práctica reflexiva (Schön, 1992). Asimismo, el abordaje de los saberes de los profesores y su puesta en práctica (Frigerio, 2012; Jackson, 2002; S. Serra, 2012; Terigi, 2007), así como sus representaciones acerca de la enseñanza (Rattero y Chaus, 2015), de las prácticas en instituciones y modalidades específicas (Ramallo y Porta, 2017).

Finalmente, existen dos trabajos (de especial importancia para nuestros objetivos) que abordan las prácticas de enseñanza en el nivel secundario: uno acerca de la gestión y usos de artefactos didácticos, soportes de escritura e imagen para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria, en la provincia de Córdoba (Falconi, 2016); y otro que intenta marcar los cambios y las permanencias en los formatos de las clases en la Ciudad de Buenos Aires, en el período 1984–2010 (Cazas, 2018)

1.3. Preguntas, hipótesis y objetivos

Las preguntas, hipótesis y objetivos funcionaron como directrices en el desarrollo de la tesis, y giraron en torno a la descripción: de los objetos de estudio, situados espacial y

temporalmente; y de la relación entre ambos. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué características se le pueden atribuir a las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en la escuela secundaria en el período 1985-1995, a nivel general y en los partidos de San Miguel y José C. Paz?
- ¿Existe una relación entre el modelo institucional de la escuela secundaria y las prácticas de enseñanza en el período 1985-1995 (a nivel general y en los partidos seleccionados)?.
- ¿Existen relaciones entre los procesos de expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza?

Dichas preguntas se tradujeron en las hipótesis que siguen:

- Las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en la escuela secundaria en el período 1985-1995, a nivel general y en los partidos de San Miguel y José C. Paz, tienen elementos comunes y diferentes.
- Las características del modelo institucional de origen de la escuela secundaria inciden sobre las formas de organizar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.
- Los procesos de expansión de la escuela secundaria imprimen cambios en las prácticas de enseñanza.

En función de estas preguntas e hipótesis, nos planteamos como objetivos (en un plano general y en particular, en los partidos de San Miguel y José C. Paz):

- Caracterizar a las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar en la escuela secundaria en el período 1985-1995.
- Detectar las relaciones entre el modelo institucional de la escuela secundaria y las prácticas de enseñanza en el período 1985-1995.
- Analizar cambios y/o continuidades en las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, desde su origen hasta el período de expansión de la matrícula seleccionado (1985-1995)

1.4. Enfoque conceptual

Para analizar las prácticas de enseñanza, partimos de la idea que éstas se hallan atravesadas por el contexto social e institucional en el que están insertas. Para comprender este contexto nos valimos de conceptos claves, tales como el de gramática de la escolarización (Tyack y Cuban, 1997), el de forma escolar (Vincent et al., 1994) y el de cultura escolar (Viñao Frago, 2002).

El concepto de gramática de la escolarización nos ayudó a comprender ese conjunto de reglas tácitas, que organizan el tiempo, el espacio, el trabajo de y sobre los estudiantes. Por otro lado, el concepto de forma escolar, nos insertó en los orígenes históricos de la forma escolar y en el tipo de socialización que produce. Finalmente, el concepto de cultura escolar, nos ofreció herramientas para analizar ese

conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (2002, pp. 59–60)

La importancia de esta cultura radica en que le permite a la escuela sobrevivir a las reformas y conservar cierta autonomía “que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares“ (2002, p. 59). Tomando los aportes de Viñao Frago (2002) respecto de los elementos de esa cultura; a saber; los actores, los modos discursivos y comunicacionales, los aspectos organizativos e institucionales, y la cultura material de la escuela; nuestro trabajo tomó algunos de estos elementos para el análisis de nuestro universo.

Asimismo, y teniendo en cuenta que los entrevistados, a partir de los cuales construimos las prácticas de enseñanza, se desempeñaron en ex colegios nacionales, consideramos el concepto de institución determinante (Steedman, 1992). Este nos permitió poner los casos locales en diálogo con la historia de la escuela secundaria, marcando semejanzas y diferencias. En esta historia del desarrollo del nivel fueron relevantes los procesos de sistematización y segmentación (Acosta, 2011b, 2014; Müller, 1992; Viñao Frago, 2002).

Finalmente, nos servimos del concepto de práctica de enseñanza, en tanto actividad intencional, mediada en función de esas intenciones, y atravesada por el contexto social e institucional en el que está inserto. En este sentido, Cazas (2018) sostiene que “no se trata solo de observar los procedimientos técnicos aplicados por el docente, sino de hacer una mirada más amplia que incluya cuestiones subjetivas, grupales, institucionales, sociales e históricas” (p.29).

1.5. Metodología

Las prácticas de enseñanza fueron abordadas desde dos aspectos: el normativo (normas de orientación sobre la enseñanza para el período 1985-1995) y el del discurso de los profesores secundarios (a través de 20 entrevistas biográficas). Los docentes entrevistados ejercieron la docencia en el período 1985-1995, en escuelas céntricas, públicas, en los partidos de San Miguel y José C. Paz. Si bien inicialmente se puso el foco en aquellas instituciones de modalidad bachiller, por entender que se hayan más cercanas a un mismo origen institucional (el de los colegios nacionales), los docentes de nuestra muestra se han desempeñado también en colegios de modalidad comercial. Incluso, en el caso del partido de José C. Paz, el único ex colegio nacional es de dicha modalidad.

Por otro lado, el modelo institucional de la escuela secundaria se reconstruyó a partir de un vasto acervo de fuentes secundarias (evolución de la matrícula, configuración de la escuela media tradicional) y de fuentes primarias (normas provinciales - planes de estudio, reglamentaciones, documentos oficiales – e información estadística sobre expansión del nivel medio).

La metodología supuso triangular datos estadísticos, documentos oficiales e institucionales y entrevistas, a fin de permitirnos dar cuenta de la existencia de continuidades y/o rupturas en las prácticas de enseñanza en uno de los períodos de expansión de la matrícula del nivel medio (1985-1995). El análisis persiguió la detección de recurrencias, regularidades, en el discurso de los entrevistados. Todo ello con la finalidad de comparar, contrastar, y poner en evidencia si efectivamente, las prácticas de enseñanza de los profesores del nivel secundario en el período 1985-1995, han sido conmovidas por la presencia de otros públicos en las escuelas, y tienen o no relación con el modelo institucional de la escuela secundaria.

1.5.1. Organización de la tesis

A lo largo de este primer capítulo hemos presentado el problema de investigación (preguntas, hipótesis y objetivos), sus antecedentes, y el enfoque conceptual y metodológico. En el segundo, se realiza un análisis histórico del nivel secundario, teniendo en cuenta la expansión de la matrícula y las reformas que acompañaron su desarrollo, desde su origen hasta nuestro período de estudio. En el tercero, se pone en diálogo esa historia del nivel secundario con una reconstrucción también histórica de las prácticas de enseñanza. En el cuarto, presentamos la historia, las reformas, y algunos indicadores del sistema educativo bonaerense, del contexto de los partidos seleccionados, y su historia en relación a la oferta educativa en general y de la escuela secundaria en particular, estableciendo un diálogo entre lo nacional, lo provincial y lo local. En el quinto, nos ceñimos a la descripción y

el análisis de las prácticas de enseñanza en el territorio, esto es de aquellas que tuvieron lugar en los partidos de San Miguel y José C. Paz. En el sexto, abordamos las relaciones entre dichas prácticas y la historia de la escuela secundaria y su modelo institucional particular. Finalmente, en el último capítulo, nos referimos a los cambios y continuidades, que pudimos detectar, en las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, desde su origen hasta el momento histórico y espacial seleccionado.

Capítulo 2

La Educación Secundaria Argentina en perspectiva histórica

Como se sostuvo en el capítulo anterior, los objetos de estudio de esta investigación son: la escuela secundaria argentina y las prácticas de enseñanza (circunscriptas a los partidos de San Miguel y José C paz). En este capítulo, desarrollamos dos aspectos (histórico y sistémico) vinculados al primero de ellos. De este modo, presentamos un recorrido histórico, que nos ubique en las marcas, antecedentes, y desarrollo de la escuela secundaria; y sistémico que muestre el lugar que fue ocupando ésta en el proceso de desarrollo del sistema educativo argentino.

En relación con lo anterior, realizamos ese recorrido histórico desde el origen de la escuela secundaria argentina hasta el período 1985-1995, dando cuenta de las reformas que acompañaron este proceso, para finalmente vislumbrar la tensión entre la expansión del nivel y su organización.

2.1. Recorrido histórico sobre la constitución del nivel secundario

La constitución del nivel secundario se remonta a lo que Solari (1972) denomina el segundo período de la organización nacional de nuestro país (1862-1880). Durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1863-1868) se puso en marcha un proyecto basado en las ideas de orden y progreso. En sintonía con ese objetivo, no sólo había que fomentar la educación primaria sino que eran necesarios los colegios de estudios preparatorios.

El primer paso para lograr sistematizar y uniformizar la educación en los colegios dependientes de la Nación, fue realizar un diagnóstico acerca del estado de los colegios ya

existentes, en Córdoba (Colegio de Monserrat) y en Entre Ríos (Colegio de Concepción del Uruguay). Eusebio de Bedoya, designado para inspeccionar el Colegio de Monserrat, informaba que la institución no cumplía con el fin de formar en los estudios preparatorios, y de la necesidad de instalar clases de primeras letras. Asimismo, Juan Domingo Vico, encargado de informar sobre el Colegio de Concepción del Uruguay, sostenía la carencia de un buen plan de estudios así como la falta de una autoridad que se antepusiera ante el arbitrio de padres y alumnos (Solari, 1972).

En función de estos informes, el 14 de agosto de 1863, se estableció por decreto que

sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales, y bajo la denominación de “Colegio Nacional”, se establecerá una casa de educación científica y preparatoria, en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas, con arreglo al programa anexo a este decreto, y según la distribución de materias que en él se determina (Decreto N° 5847, 1863)

Retomando las observaciones de los comisionados Bedoya y Vico, acerca de la ausencia de un plan de estudios que “armonizase los conocimientos adquiridos por los alumnos y tuviese en cuenta el provecho de ellos y del país” (Solari, 1972, p. 144), el plan de estudios, según el documento 5848, anexo del Decreto 5847, comprendería los siguientes ramos : 1) Letras y Humanidades: Idioma Castellano, Literatura Española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán; 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y Geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia Sagrada, Antigua, Griega y Romana, ordenación del tiempo, cronología; 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas) (Documento N° 5848, 1863, pp. 11–12).

Además, se estableció la duración (cinco años), y la distribución de las materias. También se instituyó la validez de los certificados que expediría (válidos para las Universidades de la República), y los requisitos de ingreso (saber correctamente leer y escribir y las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética). Por otro lado, también se contempló la educación de “cuarenta niños pobres de toda la República, pudiéndose admitirse cien internos por cuenta de sus padres y tutores, y los externos que admita el local, abonando las pensiones que se determinarán más adelante” (Decreto N° 5847, 1863).

Esta organización del plan de estudios se desplegó en los demás colegios nacionales creados con posterioridad como los de Catamarca (1864), Tucumán (1865), Mendoza (1864), San Juan (1864) y Salta (1864). Esta iniciativa se manifiesta en la memoria presentada por el ministro de estado, Eduardo Costa, en el Departamento de Justicia,

Culto e Instrucción pública en el Congreso Legislativo de 1864, cuando sostiene que el propósito:

es fundar un Colegio de estudios preparatorios en cada una de las Provincias, bajo un plan uniforme y bajo condiciones tales que los certificados de exámenes que se expidieren fueran válidos para continuar carreras científicas en las Universidades de la República (1864, p. 10)

Hacia la década de 1870, el Estado nacional logró que en cada una de las catorce provincias argentinas existiera un colegio nacional con un currículum común (Schoo, 2012, p. 94).

Schoo (2012) sostiene que en los primeros años de organización del sistema educativo nacional, los colegios nacionales concentraron variadas funciones, ya que la gran mayoría de ellas poseía: una escuela primaria anexa, cursos nocturnos para obreros, de comercio y de derecho, y de pedagogía. La inclusión de esos trayectos se realizaba dentro del mismo plan que combinaba formación general con una formación específica para las diferentes actividades profesionales. Con el desarrollo del sistema educativo, esas funciones fueron asumidas por otro tipo de instituciones educativas (pp. 94–95). La autora mantiene que si bien esta característica poliformativa de los colegios nacionales tendió a desaparecer, la centralidad del Estado nacional y el plan único no lo hicieron. Veamos ahora qué relación tiene ese plan con las funciones de la escuela secundaria dentro del proceso de configuración de los sistemas educativos modernos.

2.2. El lugar de la escuela secundaria en el proceso de configuración del Sistema Educativo Nacional

El modelo institucional que la fundación del Colegio Nacional Buenos Aires encarna puede asociarse a ciertas funciones que adquirió el nivel secundario, dentro proceso de configuración de los sistemas educativos modernos: la función propedéutica, la función cultural, la función social, y la función político-económica (Acosta, 2011a). El carácter propedéutico deviene de su vínculo con la universidad; la función cultural, refiere a la formación ofrecida por su programa de estudio; la función social, en relación a los destinatarios (la élite dirigente), y la función política-económica, en términos de las necesidades de los estados modernos en formación.

La modalidad bachiller era la que preparaba para el ingreso a la universidad; las escuelas normales, creadas en el mismo período que el Colegio Nacional Buenos Aires, formaban para el ejercicio de la docencia; las demás modalidades como la técnica, la agropecuaria y la comercial, habilitaban para el ejercicio de otros oficios y/o profesiones. Tomando el análisis de Acosta (2011a) sobre la configuración de las matrices de origen de la educación secundaria, podría decirse que este carácter preparatorio se conjuga con la intervención

estatal posicionando a un tipo de institución educativa como modelo de referencia (el Colegio Nacional Buenos Aires), y articulando esta con la universidad (2011a, p. 10).

El análisis acerca del programa de estudio nos inserta en la discusión acerca de la función cultural pero también acerca de la función social, y la función político-económica. Su contenido clásico-científico (las Letras, las Humanidades, las Ciencias Morales, Físicas y Matemáticas) y enciclopedista ha sido identificado por la literatura como un patrón de distinción cultural, mezcla de la herencia del viejo humanismo y de las humanidades modernas; cuya efectividad se vislumbra en su capacidad de articular expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos (Dussel, 1997, p. 33). Esta fortaleza ha permitido su pervivencia a los diferentes intentos de reforma, los cuales eran vistos como ataques a la forma más democrática de acceder a la cultura (Schoo, 2012).

Por otro lado, y en función de las necesidades estatales del momento, la tesis de Tedesco (1986) se inclina por la explicación política más que económica. Es decir, el autor entiende que ante la ausencia de una necesidad de formar recursos humanos locales (dado que el modelo económico era el agroexportador) el sistema educativo solo se vio afectado en aspectos de interés político. Se plantea aquí una tensión entre las clases dominantes y las clases medias, en las que éstas últimas resistían sosteniendo ese currículum humanista que las acercaba a la cultura letrada.

Esta mirada no ha estado exenta de críticas. Dussel (1997) sostiene que hay que estar atento a dos cuestiones: no indilgar comportamientos individuales a actitudes de todo un sector (las clases medias); y no suponer que la lógica de articulación del campo pedagógico es predominantemente social o política-partidaria (p. 150). En consonancia con la primer observación de Dussel, Legarralde (2000) complejiza el análisis sobre las élites, describiendo sus matices, sus conflictos, según la pertenencia regional (Buenos Aires, El litoral y el Interior) de las mismas.

Con esta misma intención de analizar lo regional, lo particular, separándose de una mirada “colegio-ferrocarril”, como dice Ramallo (2013)², existen una serie de trabajos que apuestan a la indagación sobre aspectos particulares de distintos casos de colegios nacionales a lo largo del país (Ben Altabef, 2008; Bustamante Vismara y Schoo, 2013; Cammarota, 2013; Hurtado, 2007; Jiménez, 2001; Legarralde, 2000; Ramallo, 2013; Schoo, 2014).

En este mismo sentido, el presente trabajo reconoce la importancia de las características locales (que en nuestro caso son las localidades de San Miguel y José C. Paz, en la Provincia de Buenos Aires) y las analiza en diálogo con: el desarrollo del sistema educativo argentino y el lugar de la escuela secundaria en él; con el modelo institucional que entendemos que

²Ramallo (2013) sostiene que esa mirada toma a los colegios nacionales, como símbolo de modernización del país, que se expande de forma lineal y racional sobre el resto del territorio nacional.

el Estado nacional posicionó como referencia del nivel medio; y con las prácticas de enseñanza del período seleccionado (1985-1995).

Por ello, al margen de las discusiones en torno a la centralidad del Colegio Nacional Buenos Aires, o a las razones de la pervivencia de ese programa de estudio, lo que parece acontecer es que éste último, se convierte en el patrón de desarrollo del sistema (Acosta, 2011a). Desde el momento de configuración del sistema educativo argentino, se da un doble proceso de sistematización y segmentación (Acosta, 2011b, 2014; Müller, 1992; Viñao Frago, 2002). A través del primero, se organizan, articulan, las ofertas institucionales, los niveles; mientras que por medio de la segunda se diferencia al interior de los niveles (las modalidades) y entre los niveles.

En nuestro país, este proceso se traduce en la configuración de una matriz de incorporación y expulsión, ligada a ese modelo institucional heredado del colegio nacional (Acosta, 2012). Las posteriores expansiones de la escuela secundaria, en la década de 1950 y a partir de los años 80, se desarrollan sobre la continuidad del modelo institucional humanista, junto con el sostenimiento de una estructura unitaria, y la segmentación (Acosta, 2011a, p. 14). Analizaremos a continuación las características de esos momentos de expansión.

2.3. Sobre los momentos de expansión del nivel secundario

Como señalamos más arriba, durante la década de 1950 comenzó una etapa de expansión del nivel. En un contexto de modificación del perfil productivo de nuestro país, y debido al proceso de industrialización por sustitución de importaciones, la enseñanza técnica se expandió de forma significativa. La creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948 completaba el camino iniciado por las escuelas técnicas³. Es interesante pensar, cómo el Estado vuelve a posicionar a una institución (en este caso a la Universidad Obrera Nacional) vinculándola a una de las modalidades del nivel medio.

A pesar de que la modalidad técnica y la modalidad comercial quintuplican su matrícula entre 1940-1960, todas las modalidades experimentan un importante crecimiento. Como muestra Acosta (2012), en base a Bonantini (2000), para ese mismo período, tanto la modalidad bachiller como la modalidad normal, triplican su matrícula.

Este crecimiento se reflejó en un primer período de expansión de la matrícula (1965-1975), en un contexto político de debilidad de las instituciones democráticas, y de impulso al

³Dussel y Pineau (1995) marcan dos etapas de la universidad. Una entre 1953 y 1959, con una concurrencia significativa de obreros; otra a partir de 1959, en la que su presencia disminuía. A pesar de ello, los autores reconocen su efecto democratizador y su cuestionamiento al elitismo universitario, privilegiando al obrero como sujeto pedagógico

desarrollismo como paradigma económico.

Cuadro 2.1: Matrícula por modalidad en el período 1965-1975

Años / Modalidad	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
Ciclo Básico-Bachilleratos	82.121	87.667	92.697	96.109	211.273	405.435	404.668	410.532	422.652	440.304	454.194
Normal	109.759	117.935	125.270	125.087	115.968	566					
Comercial	79.247	89.045	99.638	113.499	250.888	276.728	292.168	320.321	355.548	392.511	411.916
Técnica Industrial	18.283	22.536	24.816	27.300	138.639	149.138	158.863	171.116	185.923	322.710	335.056
Técnica Profesional	72.964	72.105	71.709	75.826	115.434	114.485	114.946	118.229	121.739		
Agropecuaria	1.546	1.217	1.235	1.445	4.535	5.732	5.427	7.021	8.297	9.249	9.941
Artística	12.379	12.709	14.567	14.800	17.092	18.374	19.655	20.385	21.281	24.638	23.812
Asistencial	5.770	5.697	5.386	5.502	4.920	4.275	4.286	3.867	3.193	3.685	3.289
Varias (Ex-Especial)	1.878	1.737	2.215	2.644	5.783	6.391	7.524	7.474	7.082	4.587	4.850
Totales	383.947	410.648	437.533	462.212	864.532	981.124	1.007.537	1.058.945	1.125.715	1.520.394	1.578.114

Fuente: Elaboración propia en base a: Estadística Establecimientos-Alumnos-Docentes. Años 1963-1972 por Dependencia y Repartición; Estadística Educativa-Síntesis 1969-1973; Estadísticas de la Educación 1974 y 1975. Departamento de Estadística. Ministerio de Cultura y Educación

Como se puede observar en el Cuadro 2.1, el nivel medio experimentó un crecimiento de 311 % en diez años. Este crecimiento no fue parejo para todas las modalidades: la modalidad técnica industrial fue la que más aumentó hasta 1973⁴, con más de un 900 %; le sigue la modalidad agropecuaria con un 543 %; luego la modalidad bachiller con un 453 %, y comercial con cerca del 420 %. Detrás de éstas se ubican varias (158 %); artística (92 %); técnica profesional 67 %. La modalidad asistencial es la única que cae un 43 %. Por otro lado, la modalidad normal experimenta un crecimiento del 14 % entre 1965 y 1967. A partir de 1969, la matrícula desciende abruptamente dado el paso de la modalidad al nivel terciario. El crecimiento espectacular de esta etapa no se refleja en lo que sucede los diez años posteriores, aunque claramente, el nivel no deja de crecer, como podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.2: Matrícula por modalidad en el período 1975-1985

Años / Modalidad	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Ciclo Básico-Bachilleratos	454.194	445.397	441.907	442.285	440.568	510.080	528.140	594.167	614.615	656.521	715.518
Comercial	411.916	427.830	435.120	437.015	440.810	434.250	446.736	434.966	481.888	519.396	564.809
Técnica	335.056	352.477	352.189	359.606	351.033	315.129	317.704	332.678	334.134	353.653	367.026
Agropecuaria	9.941	19.020	19.549	21.132	21.564	20.992	19.697	22.929	23.071	26.196	28.515
Artística	23.812	23.182	29.754	30.554	32.699	38.038	39.096	27.748	17.010	19.933	22.050
Asistencial	5.770	3.761	5.252	4.709	4.446	4.761	4.108	4.704	4.711	4.850	5.965
Varias (Ex-Especial)	1.263	4.737	4.336	4.138	4.695	3.430	10.963	8.456	7.995	1.660	1.687
Totales	1.241.952	1.276.404	1.288.107	1.299.439	1.295.815	1.326.680	1.366.444	1.425.648	1.483.424	1.582.209	1.705.570

Fuente: Elaboración propia en base a: Estadísticas de la Educación 1973-1977; Estadística Establecimientos-Alumnos-Docentes. Años 1978, 1979, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985. Departamento de Estadística. Ministerio de Cultura y Educación

De forma global el nivel medio experimentó un crecimiento del 38 %. En este caso, también hay diferencias entre las modalidades: la que más creció fue la agropecuaria (187 %); en segundo lugar, el bachillerato (58 %); luego, le siguen, comercial (38 %), varias (34 %), técnica (10 %) y asistencial (4 %). La modalidad que decrece es artística (7 %).

⁴Técnica se encontraba dividida en industrial y profesional hasta 1973. A partir de 1974 aparecen ambas bajo el título técnica.

Una segunda expansión, sobre la cual se concentra este trabajo, se da entre 1985-1995. Este toma los efectos de la expansión de los cambios producidos durante la recuperación democrática como la supresión de los exámenes de ingreso, la renovación de los planes de estudios en algunas provincias, la creación de nuevos establecimientos educativos en las provincias y el cambio en las prácticas de evaluación (Acosta, 2012, p. 141). Esto se da en el marco de cierto optimismo pedagógico, que coloca a las instituciones educativas en los lugares privilegiados para aprender las reglas de juego democráticas, garantizando la igualdad de oportunidades.

Cuadro 2.3: Matrícula por modalidad en el período 1985-1990

Años / Modalidad	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Ciclo Básico-Bachilleratos	715.518	761.601	770.615	811.256	S/D	890.457
Comercial	564.809	611.455	625.830	645.264	S/D	654.697
Técnica	367.026	391.903	413.264	417.236	S/D	425.567
Agropecuaria	28.515	32.675	36.199	38.781	S/D	S/D
Asistencial	5.965	5.349	5.460	5.761	S/D	S/D
Artística	22.050	5.707	23.395	S/D	S/D	S/D
Varias (Ex-Especial)	1.687	7.391	7.957	6.516	S/D	56.356
Totales	1.705.570	1.816.081	1.882.720	1.924.814	S/D	2.027.077

Fuente: Elaboración propia en base a: Estadísticas de la Educación Establecimientos-Alumnos-Docentes. Años 1985, 1986, 1987, 1988. Departamento de Estadística. Ministerio de Cultura y Educación; Acosta y Bottinelli 2015

En los cinco años que vemos en el Cuadro 2.3, globalmente el nivel medio creció un 19%. La suba de varias es la más grande un poco más del 3000%; luego le siguen: agropecuaria con un 37%, bachiller con un 25%, técnica y comercial con un 16%, y artística con un 7%⁵. La única que decrece es la modalidad asistencial (4%).

El informe nacional sobre el Desarrollo de la Educación preparado para la 43° Conferencia Internacional de Educación en nuestro país en 1992, sostiene que durante 1991 el sistema educativo contaba con 10.119.009 alumnos, de los cuales 2.160.410 (10,6%) pertenecen a la enseñanza media. Tres años después, 1994, la matrícula del nivel medio pasó a ser de 2.307.821 alumnos. Para el año 1995 no contamos con datos, la información que tenemos de referencia es del Relevamiento Anual (Dirección General Red Federal de Información) para el año 1996, el cual arroja una cifra de 2.387.474 alumnos matriculados en el nivel medio. Si calculamos la mediana entre este dato y el del año 1994, la matrícula para 1995 sería 2.347.648. Bajo esa hipótesis podríamos decir que entre 1985 y 1995, el nivel medio habría experimentado un crecimiento general del 38%, y un 40% entre 1985 y 1996.

Los debates de la transición democrática como la extensión de la obligatoriedad, la participación de la sociedad civil en el gobierno de la educación, la incorporación de los

⁵Este dato corresponde al período 1985-1987. Se cuenta con un dato de 1988 (109.616) pero este refleja el total y no diferencia entre niveles (elemental, medio, superior, parasistemática)

contenidos de ciudadanía política y social en relación a garantizar el respeto a las diversidades regionales y el respeto a los derechos humanos (Flores et al., 2010, p. 98), fueron incorporándose al debate público y terminaron de cristalizar en la sanción de una serie de leyes: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Nº 24.049), la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) y la Ley de Educación Superior (Nº 24.521).

En conclusión, podemos decir que siendo el período 1965-1975, el de mayor incorporación de la matrícula, el que le sigue es el período 1985-1995, objeto de este trabajo. En este punto, es de interés presentar algunas hipótesis respecto de ello. Por un lado, el incremento espectacular del primer período podría explicarse por múltiples variables. Una relacionada a la herencia peronista, en tanto momento de conquista y reconocimiento de los derechos sociales, lo que incluye la gratuidad de los estudios universitarios. Por otro lado, y mirando a la universidad, podemos pensar en un movimiento de retroalimentación entre escuela secundaria y universidad (la función propedéutica), en tanto coincide con la etapa de oro de la universidad argentina, en un clima de auge de la teoría del capital humano y su relación con el desarrollo de las naciones. Sin embargo, si tomamos los datos del censo de 1960 y comparamos la población de 13 a 17 años, con la población que concurría al nivel secundario, este representa el 36,5%. Este porcentaje aumenta considerablemente en la década de los 80, período central de este trabajo, trepando a cerca del 94%. Entre la década de los 90 y los 2000 el universo de jóvenes entre 13 y 17 años, y la matrícula crecen acompasados.

2.4. Sobre las reformas del nivel secundario argentino

Como se sostuvo en los apartados anteriores, el modelo institucional de la escuela secundaria en tanto matriz de desarrollo de la escuela secundaria, parece haber perdurado a pesar de los cambios curriculares que se dieron entre 1863 y 1916, ya que las disciplinas literarias, ocuparon más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (Dussel, 1997). Es más, a partir del Plan Rothe en la década del 40, el triunfo del ciclo básico común supuso la extensión de la tendencia generalista de la modalidad bachiller a las escuelas de modalidad comercial, normal, e industrial (Acosta, 2020), mostrando así su carácter hegemónico.

En un trabajo anterior (Fernández, 2015), tomando la idea de internacionalización de la educación (Schriewer, 2002, 2010), se realizó un estudio acerca de la circulación de ideas y prácticas entre países centrales europeos y la Argentina hacia fines del siglo XIX, donde se han detectado una serie de discusiones acerca de ciertos tópicos (la insuficiencia de los recursos materiales y humanos, la cuestión disciplinaria, la figura del internado) entre los cuales figuraba el programa de estudios y sus reformas. Los funcionarios argentinos, justificaban el modelo de formación general a través de la crítica a los procesos de reforma

en Europa, en la referencia a intelectuales, políticos, académicos, que acompañaban su idea de formación general no diversificada, y en la comparación con los planes de educación secundaria de otros países.

Ejemplos de ello encontramos en las memorias del año 1876, cuando el ministro Onésimo Leguizamón se pronunciaba sobre la reforma europea diciendo que aún está incompleta y que en lugar de trazar un plan de estudios con miras generales se ha dividido la enseñanza entre clásica y científica o industrial⁶. Por otro lado, acudía a la referencia externa citando ideas de Jules Simon⁷ y de Celestine Hippeau⁸ y a su obra “L’instruction publique aux États-Unis”. Finalmente, destacaba que lo único en lo que el sistema de estudios de los colegios nacionales es inferior respecto de otros países de América y Europa es en el número, en las condiciones de éstos y en la remuneración de los profesores⁹.

Como veremos en las próximas secciones, las reformas educativas se inscriben en las discusiones sobre los pares: general/especializada, práctico/teórico, clásico/moderno, enciclopedismo/constructivismo, dependencia/autonomía (espíritu propio del nivel). Si bien estas se mantienen a lo largo de la historia, a partir del peronismo podemos notar el énfasis en la introducción del trabajo desde una visión integral, y de su relación con el sistema productivo. Esta relación partirá de marcos conceptuales diferentes según los momentos históricos. Para el peronismo se vinculará a un proceso de industrialización sustitutiva, y a la formación de un nuevo sujeto pedagógico, el obrero; para el desarrollismo este sujeto queda despojado de su carácter político para objetivarse como un recurso humano: y para el neoliberalismo, es una variable más en el juego de la oferta y la demanda. Otra cuestión que aparece con fuerza entre las décadas de los 60 y los 80 se relaciona con lo sistémico: flexibilidad, articulación interna y externa. El reconocimiento de las dificultades en los diferentes pasajes dan cuenta de ello.

⁶En este sentido, el ministro Onésimo Leguizamón expresa “Esta división ofrece sin embargo inconvenientes muy serios, que la experiencia ha patentizado-A la edad de 10 ó 12 años cuando mas, el estudiante tiene que elegir entre gimnasio y la escuela industrial, sin la madurez suficiente para designarse deliberadamente una carrera y dejándose arrastrar las mas veces por la influencia de sus padres ó por la perspectiva de mas livianos quehaceres. Resulta de esta división prematura otro inconveniente mas fundamental aún, el de una educación desigual é incompleta, patrimonio de pocos” (Memorias, 1876, p. LXX).

⁷Filósofo y político francés. Miembro del gobierno de defensa nacional constituido por la Asamblea Nacional que proclamó la Tercera República. En 1871, formó parte del primer gabinete de Adolphe Thiers en Burdeos, como ministro de Educación.

⁸Fue un literato francés, profesor en varias universidades, a quien se le encomendó el relevamiento de información acerca del sistema educativo de su país y del extranjero. Desde 1855, Hippeau fue enviado por distintos funcionarios a cumplir misiones científicas en distintos países. En 1868, se encarga de la organización de la educación secundaria para las mujeres en establecimientos de París.

⁹“Hemos comparado cuidadosamente el sistema de estudios de nuestros Colegios Nacionales con el Instituto Nacional de Chile; con el Colegio Imperial de Don Pedro II, de Río de Janeiro; con el Colegio de Harvard, de Estados Unidos; con los Realschulen y Gimnasios de Alemania; con los Liceos de Francia; con las Escuelas Técnicas y Gimnasios de Italia; con el Politecnium de Ginebra, y con la Facultad de Humanidades de Buenos Aires, y en nada les es inferior, si no en el número y en la remuneración de los profesores, en el lujo y en la abundancia con que esto se hallan dotados” (Memorias, 1877, p. XCIII).

2.4.1. Las reformas desde fines del siglo XIX hasta el Plan Rothe

El primer gran intento de reforma fue el comandado por Osvaldo Magnasco. El primer proyecto había sido presentado en 1899. En él, se planteaba una reforma de la enseñanza en todos los niveles, con énfasis en la organización cíclica de la enseñanza secundaria¹⁰. Esta se dividiría en: general (cuatro años) y específica (tres años). En el 1900, se presenta un segundo proyecto, en el que establece en el art. 2º que, a partir de 1901, los únicos colegios costeados por la Nación serán: el Colegio de la Ciudad de Córdoba; el colegio nacional de Tucumán; el colegio nacional de la ciudad de Mendoza y los colegios de las ciudades del Uruguay y del Rosario. El resto de los colegios nacionales de provincia pasarían a ser institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, etc, según las peculiaridades de cada localidad (Barba, 1970, p. 49).

En 1905, el plan del Ministro Joaquín V. González, se pone en marcha a partir del decreto del 4 de marzo. Se restaura el bachiller de seis años, intensificando la orientación moderna con supresión del contenido clásico, y asignándole importancia a la historia americana y argentina, con parciales reformas en 1906-1907 (Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1934, p. 213). En otro decreto, el del 14 de junio, se estableció la correlación de los estudios primarios con los estudios secundarios, normales, industriales y profesionales.

En 1912, en la presidencia de Roque Sáenz Peña, a través de un decreto del 12 de febrero de ese año, se establece el Plan Garro, que proponía: un plan único de seis años dividido en dos ciclos: un inferior de cuatro años con asignaturas que preparaban para la vida, y el superior de dos años que desarrollaba una enseñanza más elevada. Se agregaban las disciplinas generales del inferior, materias filosóficas; se vuelve a las disciplinas históricas con propósitos de generalización, se complementa la formación matemática y científico-natural, y se incluye el italiano (Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1934, p. 214). Este plan duró hasta 1916, momento en el que se presenta la reforma de Saavedra Lamas.

El segundo intento de reforma, fue el protagonizado por Ernesto Nelson en 1915, cuando siendo Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial, presentó al ministro de Justicia e Instrucción pública, Tomás Rufino Cullen, el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria. Nelson (1915/2017) señala el alto índice de desgranamiento de los colegios nacionales y con ello su dificultad para cumplir con su misión de educar a la totalidad de la juventud, y entiende que la causa es la misma acción del Estado. Éste a través del plan de estudios, el programa, el libro de texto y el examen, sólo comprueba y certifica el conocimiento adquirido por el alumno; pero no educa, es decir, no desarrolla la curiosidad

¹⁰Esta idea ya había sido contemplada en el proyecto presentado por Antonio Bermejo en 1897.

y el interés, no promueve el descubrimiento, ni el libre pensamiento, porque no concibe al individuo en tanto sujeto activo. El conocimiento, la información, es resultado de una actividad creadora, no es un fin en sí mismo. El autor sostiene que esto se debe a la relación de servidumbre tradicional del colegio respecto de la universidad, imponiendo esta última en la enseñanza secundaria “conceptos y tendencias que vienen estrechando el radio de su eficacia social” (1915/2017, p. 35).

Para Nelson (1915/2017), el colegio democrático, escindido de sus compromisos con la universidad, tendría un plan de estudios, cuyas asignaturas se agruparían en departamentos obligatorios (Ciencias Matemáticas y Física; Ciencias biológicas, química, psicología y lógica; Geografía; Historia e instrucción cívica; Castellano y literatura; Idiomas; Trabajo manual y dibujo), y departamentos optativos (Prácticas comerciales; Prácticas rurales; Ciencias domésticas -para niñas-). Este sistema sostiene:

Suprime las injusticias de que a cada instante se hace víctima al educando; acaba de una vez por todas con el «alumno libre»; reconoce las diferencias de capacidades y de circunstancias y restituye al niño la integridad de su asueto anual (1915/2017, p. 95)

El tercer intento de reforma viene de la mano de Carlos Saavedra Lamas en 1916. El ministro de Justicia e Instrucción pública, expresaba en su mensaje a la Cámara de Senadores de la Nación, del 25 de julio de 1916, la necesidad de una ley que le diera estabilidad al desarrollo de la educación secundaria. El 1º de marzo de ese mismo año, el Poder Ejecutivo, ocupado en ese entonces por el presidente Victorino de la Plaza, había decretado la creación de la escuela intermedia. Esta se trataba de un ciclo de tres años, gratuito, al que se ingresaba a los once años, y después de aprobar los cuatro años de la enseñanza primaria. La idea era que este ciclo complete la formación general y al mismo tiempo lo prepare para la secundaria y técnica. Sobre la organización de la enseñanza de los colegios nacionales, el proyecto tiende a tres fines:

completar la enseñanza general; hacer cesar el enciclopedismo de la enseñanza; facilitar la vocación del educando dándole la elección del orden en que dará sus asignaturas y la elección de las asignaturas mismas según la carrera universitaria que intente luego seguir. El primer fin se satisface con el núcleo central obligatorio para todos los alumnos: enseñanza hay que todos deben conocer cualquiera sea la subsiguiente orientación universitaria, el segundo propósito se consigue no obligando al alumno a conocer un poco de todas las ciencias, sino precisándole determinadas materias de enseñanza según sea la carrera a que luego se dedicará; el tercer motivo queda cumplido con la división de los estudios en núcleos electivos de materias afines y con la disposición que deja al educando en la libertad de elección del orden en que estudiará sus asignaturas, sin otra limitación que la que impone la necesidad de que algunas sean consideradas previas respecto de otras. (Proyecto de Ley del Ministro Saavedra Lamas Sobre Reforma de la Ley 1420, 1916)

Lo que podría observarse en estos intentos de reforma hasta aquí desarrollados es el cuestionamiento a la formación clásica, la vinculación unívoca con la universidad, y por ende, la falta de orientación práctica.

Con la asunción del radicalismo el 12 de octubre de 1916, se dio vuelta atrás con la reforma Saavedra Lamas, se restaura el Plan Garro (reduciéndolo a cinco años), y el 31 de julio de 1918 el Poder Ejecutivo presentó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública al Congreso de la Nación. En el mensaje, se hace hincapié sobre la necesidad de unidad y estabilidad a la enseñanza nacional. Específicamente, sobre la educación secundaria, se pone de manifiesto la carencia de una ley que la oriente y defina. Por otro lado, se la define como general, como una ampliación y complemento de la primaria, e independiente de la educación universitaria. Al respecto, se sostiene que la escuela secundaria se ha desvirtuado al hacerla preparatoria de los estudios universitarios. La enseñanza preparatoria queda bajo la jurisdicción de las universidades.

El plan de estudio de la enseñanza secundaria duraría cuatro años. Contenía: filosofía y letras (Idioma nacional, Literatura, Historia, Instrucción Moral y Cívica, Filosofía, Idiomas extranjeros); ciencias (Matemáticas, Geografía, Física y Química, Ciencias Naturales) y educación física y estética (Dibujo, Escritura, Labores manuales). Al completar estos estudios en los Colegios Nacionales o Liceos, se habilitaba a ingresar al curso preparatorio de cualquiera de las facultades de la República.

En el Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934, elaborado por Juan Mantovani, establece cuatro tipos de enseñanza: primaria, post-primaria, media y universitaria. La primera es la institución básica de instrucción pública; la segunda contiene: las Escuelas Profesionales de Mujeres, las Escuelas de Orientación Rural, las Escuelas de Artes y Oficios de Varones y las Escuelas Prácticas Elementales; y están pensadas para aquellos que no se dediquen a los estudios superiores; la tercera, dura seis años para todas las ramas de la enseñanza media (secundaria¹¹, normal, comercial e industrial), y está dividida en dos ciclos: uno inferior (cuatro años) y otro superior (dos años, tres años para las escuelas industriales). El ciclo inferior

evitará que se inicie de forma anticipada y brusca la enseñanza técnico-profesional de los estudios normales, comerciales e industriales y asegurará, a los que siguen el bachillerato, una base de información y de cultura mínima para proseguir en los dos últimos años, estudios generales de matemática, ciencias sociales y filosóficas, idiomas y sus respectivas literaturas (Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1934, p. 109)

A cada rama de la enseñanza media le corresponde un determinado ciclo superior: bachi-

¹¹En el informe cuando se habla de enseñanza secundaria se refiere a la que se imparte en los colegios nacionales y liceos de señorita, o sea a los estudios de bachillerato.

llerato (secundaria), magisterio primario (normal), pericia comercial (comercial), técnica industrial (industrial). Cabe destacar que cuando Mantovani (1934) refiere al bachillerato expresa que el ciclo inferior de este se diferenciará de los otros ciclos inferiores no por el contenido y la distribución de las materias, sino por el ambiente específico del bachillerato, el espíritu profesional, y por su particular régimen didáctico (1934, p. 202). Sostiene que la educación secundaria debe tener un espíritu propio y una finalidad intrínseca independientemente de los grados anteriores o posteriores. Este espíritu estaría dado por

una orientación humanista y una finalidad formativa, dándole un contenido preponderantemente moderno, integrado a las disciplinas científicas, literarias y filosóficas, para contribuir al desarrollo de valores universales y nacionales de la cultura y a fomentar los valores individuales de cada personalidad (Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media, 1934, p. 220)

El plan presentado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Guillermo Rothe (1941) será el plan que regirá hasta la Ley Federal de Educación del año 1993. Este constaba de un ciclo básico común general, de tres años, para el Bachillerato Nacional (Colegios nacionales y Liceos de Señoritas), el Magisterio (Escuelas Normales) y el Comercial (Escuelas Comerciales); y un ciclo superior, de dos años, para cada orientación. Iglesias (2018) en su tesis sobre las condiciones de producción de este plan, en tanto discurso pedagógico para el nivel medio, concluye que este terminó por consolidar el bachillerato humanista como institución determinante de la identidad del nivel medio, afirmando su expansión:

hacia otras ramas de la enseñanza media, en este caso la normal, a través de un ciclo básico común que consolida una matriz disciplinar como discurso pedagógico dominante, portador de la voz privilegiada y privilegiante heredera de la tradición occidental de las humanidades (2018, p. 154)

A partir del Plan Rothe se inicia un periodo de estabilización sobre un modelo, el bachillerato humanista, valorado profundamente por los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina (Acosta, 2012, p. 138), cuya tendencia generalista se hará extensiva a las demás modalidades a partir de la implementación del ciclo básico común (Acosta, 2020). El crecimiento sostenido de la modalidad bachiller dará cuenta de su éxito, incluso en la etapa peronista, caracterizada por la expansión de la enseñanza técnica. En este sentido, Flores et al. (2010) sostienen:

La respuesta del Estado en el campo educativo se verificaría en dos frentes, por un lado el incremento de la cobertura en sistema educativo tradicional y por otro a través de la enseñanza

técnica, sobre la que se promovió la organización de un sistema no tradicional: la creación de la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje Profesional (CNOAP), las escuelas fábricas de turno completo, las Misiones Monotécnicas, las Escuelas Industriales Regionales mixtas y la Universidad Obrera (p. 87)

2.4.2. Las reformas: peronismo, desarrollismo, dictadura

Ya hemos señalado que durante los gobiernos peronistas, se da una importante expansión del nivel, en el marco de un contexto de expansión de los derechos sociales. En lo que respecta a las reformas, las más importantes tuvieron lugar durante el primer gobierno peronista y se fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal. Jorge Pedro Arizaga elaboró un programa de educación que condensaba: “la educación del espíritu, la instrucción del trabajo, la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la Nación” (Puiggrós, 1996, p. 101). El plan contemplaba una enseñanza primaria formada por tres ciclos: uno optativo preescolar de dos años; y dos obligatorios, de cinco y dos años respectivamente. Este último era llamado de preaprendizaje general con cultura general, y perseguía la urgencia de formar obreros con nivel de oficiales para todas las especialidades. Se mantenían los bachilleratos clásicos con un mínimo de cinco años (tres de conocimientos generales y dos de capacitación en artes y oficios) al que se ingresaba según las calificaciones obtenidas en el nivel anterior. Esta reforma no prosperó quedando la capacitación laboral fuera del bachillerato clásico (Puiggrós, 1996).

En la década de 1960-70, Tedesco (1983) analiza el diagnóstico desarrollista sobre la educación a partir de tres elementos centrales: los contenidos, las prácticas pedagógicas y la organización del nivel. Se criticaba la obsolencia de los contenidos, el predominio de los enfoques enciclopedistas y humanistas clásicos, prácticas verbalistas y memoristas, escaso grado de flexibilidad y articulación del ciclo medio internamente y con el sistema educativo.

Con base en estos diagnósticos, una de las reformas más importantes, aunque no prosperó, fue una reforma integral, impulsada por el Secretario de Cultura y Educación Dr. Mariano Astigueta (1967-1969), mediante la aprobación de la Resolución 994/68. La misma extendía la obligatoriedad de siete a nueve años y promovía un cambio de estructura: un nivel pre-primario de dos años, el nivel primario sería de cinco años, un nivel intermedio de cuatro años, y el nivel medio de tres años.

Además, el proyecto proponía la reforma del sistema de formación docente: la supresión de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por Institutos del Profesorado Elemental, la creación de un Profesorado específico para el nivel intermedio, el impulso de la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos (Gudelevicius, 2011, pp. 118–119).

Finalmente, en 1970, se crean los Institutos Superiores de Formación Docente y se aprueba su nueva currícula (Southwell y De Luca, 2008). Además en ese mismo año, se sanciona la Ley 18614 sobre la implantación con carácter experimental de un régimen de profesores de tiempo completo o parcial. Esta norma fue modificada por la Ley 18933, del año 1971 y 19514 del año 1972, estableció la designación de los profesores por los cargos. Estos podían ser a Tiempo Completo (36 unidades horarias semanales); a Tiempo Parcial N°1 (30 unidades horarias semanales) y a Tiempo Parcial N°2 (24 unidades horarias semanales).

Las categorías utilizadas por el tercer gobierno peronista sobre la situación del nivel medio no se diferencian de las utilizadas por el desarrollismo. Sin embargo, el énfasis y las explicaciones sí lo hacen. Se relaciona la inadecuación del nivel respecto del aparato productivo con el vínculo de dependencia económica de nuestro país, la diferenciación institucional se piensa desde el origen social, las prácticas tradicionales son analizadas desde el nivel de democratización dentro de las relaciones pedagógicas (Tedesco, 1983, p. 61). Por ello, las medidas del período 1973-1976 rondaron en “modificar aspectos curriculares vinculados a la participación y a la comprensión de la realidad social” (p. 62). En este sentido, se autorizó la elección de delegados, el funcionamiento de los centros de estudiantes, y el reemplazo de la asignatura Instrucción Cívica por Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA).

Durante el período dictatorial, ya en los primeros días luego del golpe de estado del 24 de marzo de 1976, la política educativa se orientó a la organización de la represión en el espacio educativo (Gudelevicius, 2012) con especial foco en el cuerpo docente y estudiantil. Además, el gobierno de facto, controló los contenidos de la enseñanza. Una de las primeras medidas fue el reemplazo de ERSA por Formación Cívica (Decreto N°1259/76). Cabe destacar también que en 1978, se aprueban los contenidos mínimos de doce asignaturas¹² para el Ciclo Básico del nivel medio, y se crea la asignatura “Educación Práctica”¹³. En consonancia con esto, Rodríguez (2015) señala que si bien no se logra modificar la estructura de la enseñanza primaria, ni de la secundaria, sí se impulsaron algunos de los elementos del “ciclo intermedio” (p. 75).

En el año 1979, la Resolución MCyE N° 923, aprueba el programa *Hacia una renovación de la escuela media*, autorizando la aplicación experimental de tres proyectos: estudio dirigido, evaluación y nivelación y orientación vocacional. Los dos primeros tendrían lugar en el primer año del ciclo básico; y el tercero en el ciclo superior. En los considerandos, se aclara que no se modifica el plan de estudios sino que los objetivos se centran en la

¹²Estas eran lengua y literatura, matemática, lenguas extranjeras, ciencias biológicas, educación plástica, educación física, geografía, cultura musical, formación moral y cívica, historia, ciencias físico-química.

¹³Electricidad; Mecánica; Carpintería; Práctica Comercial; Construcciones, Formación para el Hogar; Producción Vegetal; Producción Animal y Minería.

implicación del alumno con el estudio, en su evaluación integral de parte del profesor, en orientar a los alumnos (la institución y la familia) acerca de una buena elección vocacional. En este sentido, en el documento *Política Educativa del Proceso de Reorganización Nacional* de 1980, se explica que el programa pretende lograr “un mejor rendimiento en el aprendizaje; hábitos eficaces de estudio y actitudes favorables hacia el mismo; disminución de los fracasos escolares y una labor cooperativa entre la familia y la institución educativa” (Anexo V).

Por otro lado, en el Anexo X, del documento antes citado, queda expresada la naturaleza del Anteproyecto de Ley General o Federal de Educación. Se dice que la misma se sustentará sobre:

la libertad de enseñar y aprender, el derecho-deber de los padres a la educación de sus hijos y por tanto a la elección de la escuela para ellos, la lícita colaboración con la familia de asociaciones y grupos civiles menores, la función de distintas comunidades religiosas y la peculiar misión de la Iglesia Católica (Anexo X.1).

Asimismo, se agrega que será federal porque coordinará, a través del Consejo Federal de Cultura y Educación, la jurisdicción nacional, provincial y municipal; y orgánica porque superará la dispersión de disposiciones en un sólo cuerpo. Con ella se pretende entonces: integrar, flexibilizar, perfeccionar y adecuar al sistema a los cambios socioculturales, así como también mejorar la eficacia de la acción del gobierno y del sistema (Anexo X.2).

2.4.3. Las reformas a partir del retorno democrático

El retorno a la democracia, supuso un empeño en la recuperación de reglas de juego democráticas en las instituciones educativas, las universidades iniciaron un proceso de normalización, los contenidos referidos a la temática derechos humanos hizo su aparición en el currículum y atravesó los modos de participación en la escuela.

A partir de 1983, las constituciones de Formosa, Salta, Córdoba, La Rioja, Santiago del Estero, Catamarca, San Juan, Tucumán, Río Negro, San Luis y Tierra del Fuego, son reformadas e incorporan en las disposiciones referidas al sistema educativos “los debates de la transición democrática: extensión del obligatoriedad, participación de la sociedad civil en el gobierno de la educación, incorporación de los contenidos de ciudadanía política y social en relación a garantizar el respeto a las diversidades regionales y el respeto a los derechos humanos” (Flores et al., 2010, p. 98).

Uno de los hechos más relevantes, fue la realización del II Congreso Pedagógico Nacional, convocado por la Ley N° 23.114, promulgada el 23 de octubre de 1984. Se convocaba al congreso a estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos

del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas (Artículo 1).

El desarrollo del II Congreso Pedagógico Nacional, convive con una serie de propuestas de modificación curricular, pedagógica y del sistema de evaluación. Dentro de la modificación curricular, se puede mencionar la sustitución de la materia Formación Moral y Cívica por Educación Cívica (Resolución MEyJ N° 536, 1984) del currículo nacional, así como también algunas reformas provinciales (Jujuy, Santa Fe, Buenos Aires y Río Negro) donde aparecía la integración disciplinaria, a partir de la elaboración de problemas-eje, y la realización de talleres integradores de una o varias áreas o asignaturas; la incorporación de otros lenguajes no escritos o no legítimos como la tecnología audiovisual, la historieta, los graffitis en los planes de estudio (Dussel, 1994: 25; en Díaz, 2009), y de la cultura adolescente. Referido a la cuestión pedagógica, aparece la modificación en el carácter enciclopédico de los contenidos escolares, así como también el bregar por el abandono de las prácticas verbalistas y autoritarias. Finalmente en 1985, la cuestión de la evaluación cristalizó en la implementación de un nuevo sistema de evaluación. Este se basaba en la “verificación del cumplimiento de objetivos, otorgando a los alumnos varias instancias de recuperación de saberes, de manera de dar mayores oportunidades para lograr los aprendizajes de los contenidos establecidos” (Díaz, 2009, p. 67).

Además se generaron una serie de iniciativas en materia curricular, en el marco del programa “Transformación de la Educación Media”, dos proyectos: “Proyecto Ciclo Básico General” (Resolución MEyJ N° 1624, 1988) y “Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial diurno y estudio de una misma lengua extranjera de 1º a 5º año” (Resolución MEyJ N° 1813, 1988). El primero tuvo como objetivo la integración de contenidos básicos y generales socialmente significativos, a través de la conformación de áreas, que facilitan la comprensión de fenómenos sociales, personales y naturales. El segundo se apoyó en el primero, ya que es un paso previo a la extensión del Ciclo Básico General. La misma implica la supresión de Latín en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Común; la supresión de Contabilidad en 1º y 2º año del Ciclo Básico Comercial Diurno; la supresión de Instrucción Cívica en 3º año del Ciclo Básico Comercial Diurno; la supresión de horas cátedras destinadas a Contabilidad mecanizada, orientación profesional y Cursos de apoyo para alumnos de 1º y 2º año con dificultades de aprendizaje en las asignaturas “Lengua” y/o “Matemática”; transformación de asignaturas en talleres (Educación Estética y Práctica, Economía y Contabilidad); modificación de la carga horaria semanal de algunas asignaturas (duplicación de las horas de Elementos de Físico-Química en 3º año, de las horas de Contabilidad en 3º año; disminución de una hora cátedra de Matemática en 1º, 2º y 3º año; aumento de una hora cátedra de Historia en 1º, 2º y 3º año; aumento de una hora cátedra de Lengua y Literatura en 1º, 2º y 3º año); y el estudio de una misma lengua extranjera de 1º a 5º año.

Por otro lado, la Circular 8/89 de DINEM establece el Aprestamiento para alumnos de 1° año. Este refiere a un período inicial de ambientación y entrenamiento en técnicas de estudio. Algunas de las actividades que se proponen son: localizar la información, descubrir la idea de un texto en su totalidad, reconocer y aplicar el vocabulario específico de cada disciplina, explicar oralmente y por escrito textos informativos, jerarquizar las ideas de un texto y recopilarlas en una síntesis o cuadro, leer, interpretar y construir gráficos, esquemas y cuadros, usar la biblioteca.

Díaz (2009) argumenta que las resistencias de los docentes y de las escuelas técnicas; el breve tiempo de gestión y los pocos recursos económicos y humanos con los que se contaba, complicaron el desarrollo de los Proyectos, que finalmente quedaron “cajoneados” por la gestión justicialista posterior.

El nuevo gobierno implementó una reforma estructural del sistema educativo, a través de la sanción de la Ley Federal de Educación. Previo a la sanción de dicha ley, tiene lugar al Ley de Tránsito de los Servicios Educativos. La misma establece un esquema de gobierno y administración del sistema educativo nacional basado sobre la acción directa de las jurisdicciones provinciales y la acción indirecta y focalizada del Estado Nacional. Esto contribuyó a derivar los problemas presupuestarios a las provincias sin tener en cuenta las consecuencias económicas, políticas y pedagógicas. Respecto de los servicios educativos de la gestión privada, se les garantiza el respeto de los principios de libertad de enseñanza, lo que marca el papel subsidiario que asume el Estado (Ruiz, 2009).

La Ley Federal de Educación se monta sobre este escenario y supone una modificación radical de la estructura académica: el último año de la educación inicial pasa a ser obligatorio (sala de 5); la Educación General Básica de nueve años de duración y de asistencia obligatoria, constituida por tres ciclos de tres años de duración (EGB1: 1°, 2° y 3°; EGB2: 4°, 5° y 6°; EGB3: 7°, 8° y 9°); la educación Polimodal no obligatoria de tres años de duración; y la Educación superior.

Respecto de la implementación de la EGB3 y el Polimodal, para el año 2000, Bet (2008) señala las siguientes alternativas: a) EGB, Ciclo 3: unidades educativas en las cuales se imparte al menos un año del tercer ciclo de EGB (7° y/o 8° y/o 9°). Estas unidades pueden funcionar asociadas a EGB 1 y 2, asociadas a un establecimiento de Nivel Medio o tratarse de unidades donde se imparta únicamente este ciclo; b) Polimodal: establecimientos en donde se imparte al menos un año de Polimodal (sin coexistencia de nivel Medio); c) Polimodal-Medio: unidades educativas de Nivel Medio donde se implementó algún año de Polimodal, coexistiendo con años de la vieja estructura; d) Medio: son unidades educativas de Nivel medio que no han iniciado el proceso de transformación, perteneciendo todos sus años al sistema tradicional (2008, pp. 5–6). Debido a la descentralización establecida por

la Ley de Tránsito de los Servicios Educativos, la implementación fue problemática, los resultados diversos y diferenciales pronunciando las desigualdades interprovinciales.

En relación a la formación docente, la formación inicial para los docentes de los niveles inicial y primario estuvo, desde 1971, a cargo de instituciones terciarias no universitarias; mientras que los docentes del nivel medio podían formarse en instituciones de nivel terciario no universitario (nacionales o provinciales, públicas o privadas) o en las universidades (nacionales y privadas). Por su parte, el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente de 1987 funcionó hasta 1992. Con la descentralización, tiene lugar una marcada heterogeneidad de instituciones que desarrollaron acciones de capacitación (instituciones responsables de cada provincia, institutos de formación docente, universidades, organizaciones privadas, editoriales y sindicatos docentes (Diker y Terigi, 1994). Finalmente, el Consejo Federal de Cultura y Educación por Resolución N.º 32 del año 1993, aprueba la creación de la “Red Federal de Formación Docente Continua” cuyas bases normativas se encuentran en el documento “Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento, y la Capacitación Docente” (Resolución MCyE N.º 32, 1993). Conformada por las cabeceras provinciales y designadas por el gobierno de cada jurisdicción y una Cabecera Nacional, con sede en el Ministerio de Cultura y Educación. Esta última tiene por funciones la coordinación general, asistencia técnica, evaluación y financiamiento de las acciones de la Red.

La capacitación es contemplada como la forma de reconversión de todo el personal docente en actividad: el docente no sabe, el que sabe es el especialista. Algunos autores interpretan en esta concepción un elemento clave para entender los mecanismos de control y regulación de la subjetividad docente. La reconversión supone la deslegitimación de los saberes docentes y amenaza su estabilidad laboral (J. C. Serra, 2001).

A modo de cierre, podemos decir que desde sus orígenes la escuela secundaria contó con un modelo institucional sobre el cual realizó su expansión. Los sucesivos intentos de reforma muestran las dificultades para torcer la tendencia generalista y humanista de su programa de estudio. A partir de la década del 40, vemos iniciado un proceso de estabilización que intenta conmovirse entre 1960-1990. En los años 70, con el anteproyecto de Ley Federal durante la dictadura, y en la década del 80, con las recomendaciones del informe del II Congreso Pedagógico Nacional, se fue configurando el terreno que abonará la futura Reforma Educativa de los años 90. Algunos autores, sostienen una relación de continuidad en tres ejes: la relación escuela/trabajo, la descentralización y la extensión de la obligatoriedad (De Luca, 2004).

2.5. Sobre la tensión entre la expansión y la organización de la escuela secundaria

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de mostrar la inscripción de la escuela secundaria argentina, desde sus orígenes, en su relación con la política nacional, y con los procesos de configuración y expansión del sistema educativo argentino.

De nuestro recorrido histórico, se desprende que en sus orígenes la escuela secundaria fue pensada como instrumento de fomento de las ideas de orden y progreso propias del contexto de fines del siglo XIX, de formación de los Estados nacionales, de expansión del capitalismo, de nuevas relaciones sociales. A pesar de reconocer la preexistencia de instituciones que otorgaban una formación preparatoria (Acosta, 2014; Tröhler y Lenz, 2015), que funcionaron como plataforma sobre la cual se montó un nuevo modelo, partimos de la idea de que la inauguración del Colegio Nacional Buenos Aires, y su plan de estudio se convierte en un punto de partida para pensar las condiciones de la expansión del nivel.

En este sentido, mencionamos la importancia del Estado en la propagación de un modelo institucional hegemónico, posicionando instituciones modélicas, en la articulación entre niveles, con las instituciones anteriores y posteriores al nivel secundario, en la creación de otras instituciones diversificando la oferta formativa, sirviéndose de las experiencias foráneas en pos de justificar sus acciones. Claramente, la presencia estatal es tal no sólo en la etapa de la configuración sino que también tendrá un marcado protagonismo en la expansión de la matrícula del nivel a través de las reformas.

Ahora bien, a pesar de la capacidad estatal para realizar estas acciones, actuaron otras fuerzas que le impusieron frenos a su acción. Así el mismo estado que había inaugurado un modelo institucional de referencia con la creación del Colegio Nacional Buenos Aires, se vuelve inútil a la hora de implementar reformas de diversificación. Existe, pareciera ser, algo que ciertos sectores de la sociedad, ligan a ese modelo institucional: la aproximación a ciertos cánones cultural, la democratización del saber, etc. Creemos que esto tiene que ver con las funciones atribuidas a la escuela secundaria, de las cuales pareciera ser que la que se ha mantenido casi intacta es la función propedéutica que la conecta con la universidad.

Al pensar la escuela secundaria en sus momentos de configuración y expansión, sostenemos la doble hipótesis del programa de estudio como patrón de desarrollo del sistema (Acosta, 2011a), y la convergencia de procesos de inclusión-exclusión que reflejan los procesos de sistematización y segmentación (Acosta, 2011a, 2014; Müller, 1992; Viñao Frago, 2002). Las características de este modelo institucional y curricular son: una distribución horaria mosaico, la exposición al currículum disciplinar, la designación de profesores, y un currículum de corte humanista, y sobretodo, generalista (Acosta, 2011a), se ha mantenido

estable y ha sido la plataforma sobre la cual se realizó la expansión del nivel.

Respecto de los momentos de expansión, éstos son forzados por las reformas al nivel (Acosta, 2011a, 2011b, 2013). En cada uno de los períodos el porcentaje de aquellos que acceden al nivel y cumplen con la edad para hacerlo va in crescendo. Ahora bien, se torna importante para nuestro estudio mirar esta apertura en el acceso con un análisis complementario referido a las prácticas de enseñanza, y su relación con este modelo institucional y con los momentos de expansión, como lo haremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

En torno a las prácticas de enseñanza en la Educación Secundaria Argentina

En este capítulo abordamos diversos aspectos vinculados a otro de los objetos de estudio de este trabajo: las prácticas de enseñanza. Proponemos un desarrollo conceptual que nos permite ver la especificidad de las prácticas de enseñanza para el nivel secundario, en diálogo con su historia, específicamente con nuestro momento de expansión del nivel (1985-1995), y los procesos de reforma que intentaron actuar sobre ellas desde el aspecto normativo. Finalmente, abordamos el lugar de dichas prácticas en la tensión entre la expansión del nivel y la organización de la escuela secundaria.

3.1. Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio: la práctica de enseñanza como práctica docente

Las prácticas de enseñanza cobran forma a partir de ciertas definiciones y decisiones que el docente debe tomar en torno a cómo se distribuye y construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2002). La enseñanza en tanto actividad intencional, que pone en juego toda una serie de mediaciones que organizan a las prácticas áulicas, está atravesada, al mismo tiempo, por el contexto social e institucional en el que está inserto. Es en este interjuego entre el aula y el contexto, en el que se desarrolla la práctica de enseñanza, por ello debemos entenderla como parte de la práctica docente. Cabe recordar, las prácticas docentes “incluyen la participación en los proyectos de la escuela y la interacción con la comunidad de familias” (Davini, 2015, p. 83).

Ese contexto que hace a las condiciones del desarrollo de las prácticas de enseñanza, abarca los discursos en torno a ella, las políticas educativas, las regulaciones, la situación socio-cultural que se atraviesa, las características institucionales propias. Esto hace, en

muchos casos, que las prácticas docentes sufran “un corrimiento de su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento” (Edelstein, 2002, p. 470). El docente

asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica (...) que deviene (...) de la articulación entre las lógicas disciplinares la posibilidad de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan(p. 474)

Esta construcción metodológica, “proyecta un estilo que es fruto también de su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aún cuando no pueda ser objetivado” (p. 474).

Al mismo tiempo, la historia acerca de la definición del status de la docencia, acompaña y constituye a las prácticas docentes. Antes de su institucionalización la tarea del docente se desarrollaba en forma más autónoma en lo que respecta a la gestión de la enseñanza y de lo pedagógico (las formas de transmisión de los saberes); pero existía un fuerte control sobre el ámbito de lo moral (Birgin, 1999). Con la normalización del trabajo de enseñar, se conservan esos elementos morales, aunque articulados con elementos vocacionales y redentores, y con los valores de lealtad y heteronimia que se exigían a los funcionarios públicos (Birgin, 1999).

Esa historia, que muestra marcas, antecedentes, convive en forma de tradiciones que atraviesan los modos de ser docente. Davini (1995) define a las tradiciones como “las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos” (p. 20).

Además de las conceptualizaciones históricas, es necesario considerar otras que nos ayuden a entender la complejidad de la tarea docente en el marco de nuestras sociedades posmodernas.

La habilidad del docente para manejar la complejidad de la situación diaria que afronta es abordada por Schön (1992) como un proceso de reflexión en la acción. En ese hacer revelamos tipos de conocimientos que no pueden ser explicitados verbalmente. Cuando nuestras respuestas rutinarias producen una sorpresa que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción, esta conduce a una reflexión dentro de una acción-presente (Schön, 1992). La reflexión en la acción supone “el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (p. 9) y da lugar a la experimentación in situ. El autor agrega la necesidad de la introducción de una fenomenología de la práctica, que permita “la reflexión sobre la reflexión en la acción de la práctica” (p. 281).

Las situaciones diarias en el aula suponen la puesta en marcha sobre toda una serie

de saberes. La bibliografía apunta a un saber combinado integrado por: la formación pedagógica general, la formación pedagógica específica, la formación disciplinar, la formación didáctica específica, las prácticas docentes progresivas en contextos reales, una formación cultural que permita la comprensión crítica de los cambios socioculturales, una formación propedéutica vinculada con el dominio de herramientas para la propia formación (tecnologías, lenguas extranjeras) (Terigi et al., 2011). A este saber combinado, podríamos sumar: el saber acerca de los que se trata, el saber ignorar, el saber de que todos pueden aprender, el saber sobre sí (Frigerio, 2012).

El saber pedagógico ha sido objeto de variadas reflexiones. En primer lugar, interesa traer la idea de S. Serra (2012) cuando advierte sobre los efectos que tiene pensar al saber pedagógico como reglas, como instrucciones, desconociendo el vínculo entre ellas y lo que son capaces de producir. En segundo lugar, mencionaremos su importancia a la hora de organizar el conocimiento a fin de poder enseñarlo, lo que Jackson (2002) llama pericia técnica. Esto es fundamental a la hora de programar la enseñanza, lo cual supone definir propósitos y objetivos de aprendizaje, secuenciar contenidos, prever las tareas que se propondrán a los alumnos para aprender, seleccionar materiales y recursos a tal fin. Este instrumento no es rígido, ya que como venimos sosteniendo la práctica docente tiene como característica la variabilidad de situaciones en las que convergen factores diversos que la afectan. En función de ello, el docente toma toda una serie de decisiones en relación al manejo del espacio y la gestión del tiempo en las tareas en el aula, la coordinación del grupo y las tareas de aprendizaje, la administración de los recursos para la enseñanza, y las prácticas de evaluación (Davini, 2015). En tercer lugar, referiremos a la idea de Terigi (2007) acerca de la existencia de un saber producido en la escuela y que no es reconocido como tal. La autora sostiene que la doble especialidad de los docentes, como expertos en un campo cultural y como expertos en las intervenciones que se requieren para que los alumnos puedan aprender, produce un saber nuevo.

Por último, agregaremos la cuestión no menos importante de las representaciones. Las representaciones sociales como las imágenes mentales que poseemos los sujetos, acerca de alguna cosa, evento, acción, que se constituye en una creencia o elemento de ella, en tanto no es reemplazada por otra, y funciona como base de futuras representaciones (Raiter et al., 2002). En nuestro estudio interesan las representaciones de los docentes de nuestra muestra en tanto nos comunican sentidos que inciden en su práctica cotidiana. Al mismo tiempo, como las representaciones individuales pueden devenir en representaciones sociales a través de la comunicación (Raiter et al., 2002), también nos ayudan a comprender ideas generales, en determinados contextos históricos.

En este trabajo entendemos que las representaciones individuales y sociales intervienen en la práctica de enseñanza, de allí su importancia. En este sentido, existen una serie

de producciones sobre las representaciones de los docentes en la enseñanza secundaria (Montesinos et al., 2012). Algunos de sus resultados giran en torno a la relación con el currículum, el grado de autonomía del docente para hacer sus “recortes”, sus adecuaciones. En este punto, mientras algunos estudios muestran cómo en la guía de estudio se materializaba el recorte hecho por el profesor (Montesinos et al., 2012); en otros casos se sostienen las dificultades en la elección de los recortes disciplinares adecuados a los cambios curriculares (Bechtholt, 2016).

En el caso de Montesinos et al. (2012), las autoras encuentran representaciones de los docentes sobre la procedencia social, la condición generacional, los consumos culturales y las capacidades cognitivas de sus los alumnos. En relación a los contenidos de esas representaciones, encuentran que encierran sentidos que se traducen en criterios que ayudan a decidir qué y cómo enseñar. Esos criterios se alimentan de saberes construidos en la práctica educativa, contenidos que circulan al interior de las instituciones, y de “apropiaciones de fragmentos de explicaciones teóricas de campos disciplinarios tales como la Psicología Cognitiva y la Psicología Evolutiva, la Didáctica y la Pedagogía” (2012, p 37).

3.2. Las prácticas de enseñanza en el nivel secundario

Las Memorias presentadas, por diferentes ministros, en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción pública de fines del siglo XIX, nos muestran las condiciones en las que se desarrollaba la enseñanza secundaria en sus primeros tiempos. Aparecen allí discusiones sobre: la insuficiencia de los recursos materiales y humanos, la cuestión disciplinaria (relacionada con la figura del internado) y con el programa de estudios y sus reformas (ya abordado este último en el capítulo anterior).

A pesar del reconocimiento a los esfuerzos de la nación en la creación y sostenimiento de los colegios nacionales, los rectores no pierden oportunidad en señalar las insuficiencias edilicias, de recursos didácticos y de personal. En la Memoria de 1865, Eduardo Costa propone la creación de “plazas auxiliares” para suplir las necesidades de personal y de “la asignación de una partida para la mejora gradual de los edificios, y de otra para la adquisición de útiles y con especialidad de libros que se principié á formar una pequeña biblioteca en cada colejo” (1865, p. XVII). Estas demandas se explican por el aumento de los alumnos que ingresan a los colegios.

La mención de estas dificultades se complementa, en algunos casos, como el del Colegio Nacional del Uruguay, con problemas de indisciplina. Costa afirma que “Algunos de sus alumnos faltaron el respeto debido á sus superiores. El gobierno, como era natural, sostuvo el principio de autoridad y castigó a los culpables” (1865, p. XV).

Por otro lado, la cuestión de la necesidad de que se de una gradual desaparición del internado, merece especial atención. Se pueden distinguir argumentaciones desde tres lugares: lo moral, lo administrativo y lo disciplinario. Para abordar el primer aspecto, en la Memoria presentada al Congreso de 1875 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Onésimo Leguizamón, se citan las palabras del lingüista francés Michel Bréal:

Se decanta mucho el sentimiento de igualdad que se desarrolla en el internado; pero es una ilusión y una quimera. Es la igualdad de la servidumbre. Una democracia ajitada por facciones, una reunion de oligarquías, hé ahí la imájen de la vida del colegio (1875, pp. LXI–LXII).

Sobre el aspecto administrativo, se enarbola la idea de Jules Simon¹⁴, quien defiende que el Estado debe procurar la educación y no el alojamiento. El entonces ministro Avellaneda, quien comparte esta idea, hace referencia a la intervención del reconocido economista liberal Jean Gustave Courcelle-Seneuil para ilustrar la discusión: “¿con qué derecho y bajo qué título, pregunta Courcelle Seneuil, los hijos de ciertas familias recibirán con exclusión de los otros, pero á espensas de todos los contribuyentes, un instrucción superior?¿cómo justificar este atentado manifiesto á la igualdad?” (1873, p. 63).

Prosigue, el ministro, con un abordaje acerca de la conveniencia de la eliminación del internado:

Una reunión numerosa de niños, dice Mr Saugeon en su reciente libro sobre la reforma de la educación, es colocada bajo la vigilancia de hombres que les son extraños. La autoridad no se encuentra por una parte suavizada por la benevolencia paterna, y la deferencia filial no prepara por la otra la obediencia. Los resultados son inevitables; y la resistencia, la mentira y sus actos de malignidad de los alumnos producen pronto en el Maestro la severidad, la irritación y la cólera (...) (1873, pp. 63–64).

Los aspectos antes citados hacen referencia a ciertas discusiones que tienen lugar hacia fines del siglo XIX, referenciándose en ciertas personalidades y experiencias foráneas; que en muchos casos operan como estrategias para legitimar las políticas seguidas por el estado argentino.

La literatura también refleja la vida cotidiana de los primeros establecimientos de educación secundaria, particularmente del icónico Colegio Nacional Buenos Aires. En este sentido, la obra de Federico Tobal, *Recuerdos del viejo Colegio Nacional* (1942), describe sus anécdotas en el colegio cuando éste se encontraba bajo la rectoría del sacerdote José Eusebio Agüero. Respecto de la enseñanza, Tobal (1942) la describe de la siguiente manera:

¹⁴Filósofo y político francés. Miembro del gobierno de defensa nacional constituido por la Asamblea Nacional que proclamó la Tercera República. En 1871, formó parte del primer gabinete de Adolphe Thiers en Burdeos, como ministro de Educación

Tocante a la enseñanza impartida en nuestros cursos ésta era sin duda algo escolástica y podría tildársela de que permaneciera ajena a las necesidades prácticas de la época. En la letra del programa oficial y en su espíritu, estaban ausentes casi por completo las ciencias exactas y las ciencias naturales. En cierto modo nuestro colegio reproducía el plan de enseñanza del Colegio de Ciencias Morales de la época de Rivadavia, el del San Carlos de Córdoba y aun el de su misma Universidad, durante la Colonia. (Tobal, 1942, p.93)

Por otro lado, una década después del escenario que describe Tobal, Miguel Cané (1884/2003), en *Juvenilla*, narra sus experiencias en la institución, cuando ésta ya se hallaba bajo la rectoría de Amadeo Jacques, sucesor de José Eusebio Agüero:

(refiriéndose a Amadeo Jacques) (...) Su influencia se hizo sentir inmediatamente entre nosotros. Formuló un programa completo de bachillerato en ciencias y letras, defectuoso tal vez en un solo punto, su demasiada extensión (...) Era exigente, porque él mismo no se economizaba; rara vez faltó a sus clases y muchas, como diré mas adelante, tomó sobre sus hombros robustos la tarea de los demás (...) Jacques era áspero, duro de carácter, de una irascibilidad nerviosa, que se traducía en acción con la rapidez del rayo, que no daba tiempo a la razón para ejercer su influencia moderadora. «No puedo con mi temperamento», decía él mismo, y más de una amargura de su vida provino de sus arrebatos irreflexivos. No conseguía detener su mano y entre todos los profesores, fue el único al que admitíamos usara hacia nosotros gestos demasiado expresivos.(Cané, 1884/2003, p. 17)

Finalmente, Florencio Escardó (1963), quien egresa del colegio en 1922, sostiene sobre la enseñanza:

La enseñanza nos ponía casi de golpe frente a los modelos máximos de la literatura universal. Y no preparados todavía para absorberlos, el impacto nos sacudía desatando en unos la admiración paroxismal y en otros el rechazo defensivo y reaccionario (...) Poco a poco fueron entrando en nuestro mundo, primero Machado y luego Fernández Moreno que en general hallábamos insulsos y lineales. En una continuidad progresiva el tiempo fue ganando nuestra sensibilidad y nuestra sentimentalidad y por fin la aparición de un libro de Lugones concitaba los fervores mas acendrados y alcanzaba en el medio juvenil la fuerza de un estímulo primordial. No sé si ese efecto sigue cumpliéndose en la actualidad, pero en aquel tiempo la producción literaria local comprometía a todo nuestro interés, nos pasábamos los libros, aprendíamos de memoria estrofas y párrafos y nos constituíamos en bandas partidarias y opositoras. (Escardó, 1963, p. 67)

Interesa destacar las referencias al plan de estudio, y su similitud con el de la universidad, a la enseñanza como ajena a las necesidades prácticas así como también la presencia de "gestos demasiado expresivos" por parte de algunos profesores hacia los alumnos. Pareciera haber aquí algo de la construcción sobre la representación del buen profesor: influyente, exigente, cumplidor (Jacques no falta a clase), comprometido con la tarea de enseñar.

En el caso de Escardó (1963) también aborda las estrategias de los alumnos para perder horas de clase, las dificultades de los alumnos para “seguir” las clases de los profesores, la ausencia de algunos temas y actividades; como por ejemplo, la sexualidad o excursiones extraescolares, la premura de los profesores por cumplir con el programa, las características de los profesores (los que llegaban tarde y se retiraban temprano, los que dictaban siempre el mismo tema, los que proponían textos y actividades complejas), describiendo así un panorama mucho más heterogéneo.

Más allá del caso del Colegio Nacional Buenos Aires, Ramallo y Porta (2017) analizan el caso del Colegio Nacional de Mar del Plata, entre 1914-1940, intentando identificar otras prácticas que muestren el currículum “desde abajo”, poniendo en cuestión la idea de que las prácticas eran de corte enciclopedista y anti-experimental. Los autores sostienen que si bien las clases que dominaron el bachillerato se podrían caracterizar como enciclopedistas y positivistas, estas no eran las únicas, sino que convivían con prácticas experimentales y vanguardistas.

Otra aproximación a las características de la enseñanza secundaria, pero durante el peronismo la encontramos en Panella (2003). Desde un análisis de la legislación que tuvo lugar en ese momento, recoge una serie de críticas a las formas en las que la enseñanza se venía impartiendo: carácter teórico e intelectualista; alejada de las demandas geográficas, económicas y sociales; enciclopedista, fuertemente vinculada a la universidad y a los intereses de una clase social.

Como mencionamos en el capítulo 2, las ideas acerca del predominio de los enfoques enciclopedistas y humanistas clásicos, y de prácticas pedagógicas verbalistas y memorísticas (Tedesco, 1983) se sostuvieron en la década de 1960-70 y sobre ellas (y otras críticas) se apoyaron los diagnósticos sobre los que se montaron las reformas subsiguientes.

La reciente tesis de Cazas (2018) sobre los cambios y las permanencias en los formatos de las clases en la Ciudad de Buenos Aires, en el período 1984–2010, nos provee una serie de invaluable reflexiones. En primer lugar, el autor observa que las iniciativas de la década del 80 pusieron el énfasis en democratizar el sistema. Para ello, el foco estuvo puesto en las prácticas de enseñanza, y en la formación de “sujetos participativos, y comprometidos con la defensa del orden constitucional y democrático” (p. 17). En segundo lugar, señala algunas características predominantes en las formas de enseñar: predominio de la clase frontal con la exposición docente y el examen escrito e individual (p. 69). En tercer lugar, marca las diferencias entre el principio de la década de 1980 y los 2000. Por un lado, señala el paso progresivo de la clase magistral a la exposición dialogada, la diversificación de los espacios donde se despliega la clase y de las fuentes de consulta, el desplazamiento de los criterios meritocráticos hacia la idea de sujeto de derecho.

Falconi (2016) en su tesis doctoral acerca de la gestión y usos de artefactos didácticos en la Escuela Secundaria, en la provincia de Córdoba hacia la primera década de los 2000. Aunque aborda un período posterior al tomado por esta investigación, nos interesa su comprensión de la clase como un dispositivo didáctico-pedagógico, el cual consiste en “configuraciones que entran en la serie poder-saber un conjunto de elementos heterogéneos que tiene por función instruir y regular a los estudiantes”(p. 243). Este dispositivo presenta una estabilidad relativa, enlaza el trabajo colectivo de los docentes con su tarea individual, y está formado por artefactos, responden a una economía del trabajo docente y al desafío de la inclusión en el marco de la obligatoriedad del nivel. Artefactos como las guías de trabajo y tipos de consigna, las técnicas de estudio, la carpeta, los afiches, permiten a los docentes organizar, presentar contenido, formatear prácticas de lectura y escritura, controlar el trabajo de los estudiantes. En las escuelas tomadas por el autor, los docentes optan por una forma común de resolución didáctica, que incluye guías de trabajo, técnicas de estudio, la carpeta, el cuadernillo, afiche.

Hasta aquí fuimos marcando ciertos rasgos que fueron caracterizando, a lo largo de la historia, a las prácticas de enseñanza en el nivel secundario. Dichos rasgos se decantan de las descripciones de clase y de las críticas hacia las mismas. El panorama parece ser el de la preeminencia de un modo recurrente, persistente en el tiempo, caracterizado por un enfoque enciclopedista, centrado en la exposición del profesor, y en sus explicaciones. No obstante eso, hay excepciones, que aunque no son mayoritarias, nos hablan de otras posibilidades. En este punto, ese modelo de corte enciclopedista recurrente podría asociarse al modelo institucional de origen de la escuela secundaria. Podría vincularse también a ciertos artefactos como las lecciones orales, la copia en carpetas (ya sea a través del dictado o de la copia del pizarrón), las guías de estudio, las evaluaciones escritas individuales. Como veremos más adelante, dichas prácticas se sostendrán, hasta que a mediados de la década de los años 80 comience a darse un cambio en la relación pedagógica que afectará la forma de pensar y de llevar a cabo las prácticas de enseñanza. La década de los años 90, exacerbará ese proceso, ya que comienza a haber un viraje progresivo a la exposición dialogada, a nuevos espacios y recursos (Cazas, 2018).

3.3. Sobre los momentos de expansión, las reformas del nivel y las prácticas de enseñanza

El desarrollo propuesto en el capítulo 2, tanto sobre los ciclos de expansión de la matrícula (1965-1975/1985-1995) como acerca de las reformas del nivel secundario, muestra cómo el crecimiento de la matrícula se da sobre un modelo institucional de origen, difícil de alterar y generar circuitos diferenciados de calidad (Acosta, 2011a, 2012).

El período que inicia con la creación del Colegio Nacional Buenos Aires, está plagado de intentos de reforma que cristalizaron en el Plan Rothe de 1941. Como vimos en el apartado anterior, el acceso a las prácticas de enseñanza de ese momento, a través de obras literarias, nos aproximó a algunas características: prácticas escolásticas, la fuerte presencia de las humanidades, la exigencia, la disciplina. También mencionamos que frente a esos aspectos que aparecen con cierta regularidad, hay excepciones que indican cierta heterogeneidad (Ramallo y Porta, 2017). Por ello, podríamos pensar que a pesar de la presencia de actividades novedosas, la fuerte persistencia de las críticas hacia las formas en la que se imparte la enseñanza, podría indicarnos cierta hegemonía de unas formas sobre otras.

En el primer período de expansión, acompañando el intento de reforma promovida por Mariano Astigueta, la apuesta fuerte por el tecnicismo reinante en la década de 1960 y 1970, se hace presente en una serie de disposiciones que intentaron influir la práctica cotidiana de las aulas. Una de ellas es el Decreto 9767/67, *Reglamento General del Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones* que introduce de forma experimental un nuevo régimen de calificación y promoción para la educación secundaria. En dicho decreto se establecía: la división del curso escolar en cuatro bimestres; la escala de calificaciones entre cero y diez; dos turnos de exámenes parciales (uno al final del segundo bimestre y el otro al final del cuarto); promoción de la materia con un promedio de 6 puntos o más; examen general en el caso de reprobación (el cual se aprueba con 4 puntos). Los alumnos pueden promover inmediatamente si han aprobado todas las asignaturas o si adeudan sólo una asignatura.

Otra es la Disposición SECyE N° 81 (1968). En el documento *Planificación y organización de la tarea escolar* se sostiene la necesidad del planeamiento como una necesidad para combatir la rutina e improvisación, que debe sustentarse en principios tales como la libertad, la variedad y la cooperación. Acorde con estos principios el profesor “velará porque su plan de trabajo no sea detallista, rígido e inflexible a fin de otorgar en el grado saludable a la iniciativa de sus alumnos, a la expresión creadora e incluso a las necesidades y modalidades grupales y personales” (1968, p. 9).

El documento se refiere a varios aspectos del planeamiento: como proceso, a nivel de departamento y a nivel de aula. El planeamiento a nivel departamental implica la formulación de objetivos; la organización del programa en unidades didácticas, la distribución cronológica; la enunciación de métodos, técnicas y procedimientos; la enunciación de

recursos y los criterios generales de evaluación¹⁵. El planeamiento a nivel del aula supone una técnica similar a la planificación departamental.

En el apartado acerca de la evaluación del rendimiento escolar la evaluación es una parte esencial del proceso de planeamiento; ya que permite realizar ajustes (en el caso de la evaluación parcial) y verificar el cumplimiento de los objetivos (evaluación final). Se explicita que el profesor no sólo debe evaluar conocimientos sino que deberá contemplar la participación de los alumnos en las actividades del aula, sus hábitos de trabajo, las destrezas que pongan de manifiesto, sus actitudes, etc. La arbitrariedad del profesor se combate a través con objetivos y actividades claras para alcanzarlos.

Las pruebas de rendimiento escolar hablan acerca del alumno pero también de la competencia o ineficiencia del profesor, ya que si la tarea está planificada correctamente no podrá costar “más que un mínimo de fracaso” (Disposición SECyE N° 81, 1968, p. 20). En este sentido, distingue entre la evaluación de la actividad escolar del proceso de calificación ya que en el primero entran en juego otros factores como la adecuada formulación de objetivo, la selección eficaz de procedimientos didácticos, acertados criterios de evaluación, etc. Se diferencia entre pruebas informales y pruebas formales. Las primeras refieren a las tareas que ocurren en la cotidianidad de las aulas como el debate, las tareas asignadas a los alumnos, etc. Las segundas tienen por objeto medir el grado de aprendizaje de los alumnos en períodos establecidos¹⁶

El segundo momento de expansión, está signado por un nuevo enfoque: el enfoque crítico o contextual. Como sostiene Cazas (2018), este resurge en la década del 80, planteando una concepción compleja del acto de enseñar, incluyendo a las prácticas que efectivamente tienen lugar en el aula. El autor caracteriza a las reformas de este período como democratizantes, iniciadas desde la base, cuyo objeto eran las prácticas de enseñanza en tanto éstas serían las responsables de la formación de un nuevo sujeto que debía defender las

¹⁵Dentro de la formulación de objetivos se espera que los departamentos formulen objetivos generales por materia y los objetivos de la materia por curso. Se aclara que los objetivos pueden ser de tres tipos: elementos cognoscitivos e ideativos; automatismos y elementos emotivos o afectivos. Las unidades didácticas son definidas como temas o experiencias ejes significativas alrededor de los cuales giraran las actividades del aprendizaje. Para cada una programa debe establecerse el número de clases que ocupará teniendo en cuenta un número de clases para ajustes, acomodaciones y situaciones imprevistas. Los métodos que pueden enunciarse son la asignación de tareas, el estudio dirigido y las técnicas grupales. Los recursos van desde los recursos bibliográficos hasta los materiales. Y finalmente los criterios de evaluación estarán acorde a los métodos, objetivos y características de la asignatura

¹⁶Estas últimas pueden ser de tipo tradicional o de nuevo tipo. Dentro de las de tipo tradicional encontramos el examen oral y el examen escrito. Las de nuevo tipo serían las pruebas de libros abiertos, las pruebas prácticas y las pruebas objetivas. De las pruebas de libros abiertos se dice que persiguen el objeto de medir el dominio de la asignatura y la habilidad para emplear la documentación escrita. Las pruebas prácticas permiten juzgar al alumno en una situación real, la cual debe resolver a través de la acción y “no a través de largas y difíciles explicaciones verbales y escritas” (Disposición SECyE N° 81, 1968, p. 23). Por último, las pruebas objetivas son aquellas que admiten una respuesta correcta por medio de signos o en pocas palabras. Por ello éstas deben reunir las siguientes normas: validez, confiabilidad, objetividad y practicabilidad

instituciones democráticas. Ejemplo de ello es la realización del II Congreso Pedagógico.

Respecto del congreso interesa destacar algunas cuestiones que se desprenden del informe¹⁷ sobre posibles reformas del sistema educativo, presentado por la Comisión Honoraria¹⁸. A lo largo del análisis de las propuestas del informe hemos podido detectar varias críticas que hacen al diagnóstico que se ha hecho del sistema educativo: su carácter inconexo; la supremacía de los medios respecto de los fines; la desigual distribución del conocimiento asociada a procesos de segmentación horizontal y vertical; el déficit de infraestructura y equipamiento didáctico, el vaciamiento de los contenidos. Respecto del rol docente, que es uno de nuestros puntos de análisis, es definido como el eje para la transformación. El docente debe actualizar y perfeccionar su conocimiento. Por otra parte, se debe abandonar la acumulación acrítica del conocimiento para dar lugar al pensar. Esto tiene que ver con el método, y por ello con la práctica docente, que es considerado como formalizado, acrítico, atravesado por un sentido vertical de la autoridad. Se agrega, la idea de “malestar docente”, producto del desgaste de la compleja tarea docente, y de cómo influye sobre el “clima escolar”. Se argumenta en la necesidad de la “higiene mental” del docente para evitar comportamientos irritativos por parte de los alumnos.

El *Proyecto Ciclo Básico General* (Resolución MEyJ N° 1624, 1988), desarrollado en el capítulo 1, sostiene en sus considerandos la necesidad de: establecer nuevos fundamentos y contenidos curriculares que tengan significación social y que respondan a las características psicofísicas del adolescente; de la conveniencia de crear un ciclo básico general, que satisfaga las necesidades formativas del primer período de la adolescencia; integrar la actualización del perfeccionamiento docente a la práctica educativa, revitalizar las redes de participación de la comunidad; ofrecer a través del ciclo básico general la orientación adecuada que permita al alumno elegir de acuerdo con las necesidades sociales y sus intereses personales una modalidad en el ciclo superior. Se prioriza la estrategia de resolución de problemas como metodología de abordaje de la realidad. Esta propuesta implica la participación del equipo docente como instancia de planificación, fundamental en la organización de los problemas. El rol docente es el de participante creativo del diseño curricular. Su perfeccionamiento debe basarse en las necesidades y reflexiones surgidas de la práctica pedagógica. El perfeccionamiento debe ser permanente y debe guiarse por los siguientes principios: de participación deliberativa y de autoformación; de transformación integral (la formación científica en su especialidad; la formación pedagógica); de

¹⁷Este informe se organiza en dos partes; uno, referido a los antecedentes; y otro, al informe en sí mismo. Aquí aparecen 6 subsecciones: 1-La educación y el hombre que queremos formar; fines y objetivos de la educación; y educación, ciencia, tecnología y humanismo; 2-Derecho a la educación: fundamentos e implicancias; 3-Estructura del sistema educacional; 4-Gobierno y administración de la educación; 5-Calidad de la educación y 6-Financiamiento de la educación.

¹⁸Conformada por Oscar Julio Shuberoff, Armando Carmelo Romero, Hércules Pinelli, Arthur Juan Hand, Jaime Barylko y Félix Alberto Cayuso

formación por la investigación (taller).

Respecto de la evaluación, se la concibe como integral, continua y flexible. Las instancias de evaluación son individuales y grupales. El sistema de calificaciones era conceptual

pues se esperaba que jerarquice el papel docente como guía de los aprendizajes y comprometiera al alumno con su propio aprendizaje contribuyendo a desarrollar la capacidad de autoevaluación (...) Se previeron instancias de recuperación en diciembre y/o marzo para aquellos alumnos que no alcancen todos los objetivos previstos (Díaz, 2009, pp. 103–104)

En los años 90, el objetivo democratizador de la década anterior es reemplazado por el discurso de la equidad, calidad, eficacia y eficiencia de la educación (Vior, 2008). En este sentido, los docentes y su actualización a través del perfeccionamiento se ponen en el foco de la cuestión. Este tópico se enlaza con la cuestión de la transformación curricular e institucional. La transformación curricular suponía definir un enfoque curricular común, promover aprendizajes acordes a los nuevos requerimientos productivos y tecnológicos, incorporar modelos didácticos que renueven los enfoques de trabajo escolar. La transformación institucional proponía la conformación de equipos pedagógicos, la ampliación del uso del espacio, de tiempo y de los recursos de infraestructura y tecnología («Transformación de la Educación Nacional», 1991).

Como se sostuvo en el capítulo 2, la descentralización, provocó una importante heterogeneidad:

La forma “en servicio” no fue utilizada en las jurisdicciones en donde la implantación de la reforma se realizó más aceleradamente. En algunas provincias, los reclamos sindicales y de los docentes en general lograron mantener una jornada mensual de actualización, hasta que los ajustes presupuestarios y otras medidas de disciplinamiento laboral las cancelaron, entre 1997 y 1998 (Gentili, 2005, p. 159).

Todas estas expectativas sobre las transformaciones necesarias, en un marco de un ajuste estructural del estado, de desindustrialización, de aumento de las desigualdades sociales, de aumento de la pobreza, no hicieron más que aumentar la complejidad sobre la tarea docente. La complejidad está dada por un contexto de alta conflictividad social, que atraviesa a la escuela; el aumento de la obligatoriedad escolar, y por ende el incremento en el número de alumnos por grupo, y por el control a partir de la deslegitimación de los saberes de los docentes que se reflejó en la reconversión de todo el personal docente en actividad. En síntesis, la importancia del docente para la transformación, se sostiene a expensas de excluirlo de la participación en lo que refiere a pensar su propio recorrido, su profesión, ya que eso es asunto de los especialistas.

Al igual que en los años 60, en los años 90, las propuestas de reforma giraron en torno a:

la creación de un nivel intermedio que se ubica entre la primaria y la secundaria; la universalización del acceso en el nivel de la escuela primaria o básica; el propósito de orientar el nivel medio hacia el desarrollo económico y del mercado; la idea de una escuela que busque y “premie” a los mejores; acciones para ayudar a los estudiantes carenciados (Cazas, 2018, p. 23).

Además, Cazas (2018) describe para la década de los 90 un predominio de la fuerza modernizadora, frente a la fuerza democratizante de los años 80, en las propuestas de reforma. Asimismo, el autor compatibiliza a la fuerza modernizadora con una visión acerca de cómo se formula la política, que en este caso sería: desde la conducción del sistema hacia abajo. En sintonía con ello, los documentos sobre recomendaciones para la enseñanza del nivel secundario eran más prescriptivos. Esto trasluce la idea del docente en un rol técnico más que profesional, como aplicador de las políticas reformistas. Por otro lado, correlaciona las fuerzas en pugna con determinadas prácticas de enseñanza. Entre 1984 y 1990, señala la predominancia de la clase frontal, de la exposición como medio privilegiado para la transmisión, del libro como recurso, del examen escrito individual que persigue la evaluación de los resultados del aprendizaje. Avanzando en la década de los ‘90, sostiene el autor, comienzan a aparecer propuestas disruptivas con algunas características de la clase frontal, el lugar del docente y del alumno se reformulan, y por ende se reformula la relación pedagógica.

Finalmente, y a pesar de las diferencias marcadas, Cazas (2018) sostiene que tanto las reformas de los años 80, los años 90 y los 2000 plantean cambios similares a la hora de pensar en las propuestas de enseñanza:

- Abandonar definitivamente el modelo de la clase frontal de tinte enciclopedista y reemplazarlo por una clase basada en las teorías constructivistas de aprendizaje.
- Transformar al alumno en un sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje.
- Flexibilizar y diversificar los tiempos, los espacios, los recursos didácticos, etc. (Cazas, 2018, p. 89).

En resumen, las reformas (o sus intentos) en cada uno de los momentos de expansión, se fueron articulando en un conjunto prácticas de enseñanza, que reconocen sus herencias de tiempos pasados y forman un híbrido con las novedades de cada período. Las recomendaciones para la enseñanza parecen mostrar, como sostuvimos en el capítulo anterior, la intención del Estado de influir sobre las prácticas de enseñanza, como si se tratara de un terreno sobre el cual tiene poco control.

Así como señalamos la preeminencia de un modelo basado en la exposición docente, las lecciones orales, la copia en carpetas, las guías de estudio, las evaluaciones escritas individuales, propio del modelo de origen; podemos observar ciertas novedades sobre

las cuales se van haciendo los cambios en cada uno de los períodos de expansión. En el primer momento, se puede ver la inclusión de nuevas formas de organizar trabajo entre los docentes, como es la organización departamental (que también se traduce al aula), la idea de que la mayor planificación reduce el riesgo de fracaso, y la consecuente planificación por objetivos. Aparece la idea de la evaluación de cierto contenido actitudinal: los hábitos, el trabajo en clase, lo cual puede ser medido a través de la formulación correcta de objetivos también. En el segunda período, el reconocimiento de la segmentación del sistema y su relación con la desigualdad, describe un estado de la situación que incluye al docente desde dos aspectos de su práctica: su complejidad desgastante y su carácter transformador.

Esta fuerte apuesta al docente en tanto eje de la transformación así como la necesidad imperante de su actualización permanente, se erigirá con el correr del tiempo, en un discurso en torno a la falta de actualización del saber de los docentes, determinado por los nuevos conocimientos en ciencia y técnica, y a la predominancia de un método, un modo de transmisión, que supone una sumatoria de conocimientos con poca relevancia para los estudiantes. Por otro lado, es importante señalar que al tiempo que se pone el acento en la importancia del docente para la transformación, se lo excluye de la participación en lo que refiere a pensar su propia recorrido, su profesión, ya que eso es asunto de los especialistas. Barriga e Inclán Espinosa (2001) sostienen que en tanto las reformas no garanticen que los docentes sean parte de las mismas, que compartan sus postulados, no serán exitosas. Cabe señalar, que el énfasis en la capacidad de producir cambios de los docentes cobra otro sentido en el marco de las políticas de descentralización y de primacía de lo individual sobre lo colectivo.

Asimismo, para la segunda expansión, los intereses personales y sociales, conocer la psicofísica del adolescente, incluir a la comunidad, y plantear nuevos materiales y estrategias, nos llevan a ciertos cambios en la forma de pensar la relación pedagógica. Esto se profundiza en la década de los 90, agregándose la importancia de las instituciones educativas y cambiando el enfoque donde el rol docente se define más por la técnica que por la transformación, los intereses sociales ceden a la primacía de la individualidad, y las condiciones materiales y simbólicas donde se desarrolla la relación pedagógica se van resquebrajando.

Finalmente, las propuestas de enseñanza ligadas a los momentos de expansión parecen llegar luego (o en el mientras tanto) de las sucesivas extensiones de la obligatoriedad del nivel. Esto puede explicar (aunque no es la única explicación) cierto desfase entre la propuesta y su puesta en práctica. A pesar de ello, lo que se aprecia es una progresiva complejización de los escenarios en los que se desenvuelve la tarea de enseñanza que se acompaña de una diversificación de medios a disposición de los docentes para realizar su tarea.

3.4. Prácticas de enseñanza entre la tensión expansión-organización de la escuela secundaria

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de describir conceptualmente a las prácticas de enseñanza, para luego pensarlas desde las características que adoptó en la escuela secundaria argentina, su relación con el modelo institucional y con las reformas que las influenciaron, en mayor o menor medida.

Sostuvimos la idea de la práctica de enseñanza como actividad intencional, en la que los docentes toman decisiones en torno a qué y cómo enseñar. Hicimos hincapié en la necesidad de tener presente que se trata de una tarea contextualizada, y por ende influenciada por las políticas educativas, las regulaciones, la situación socio-cultural que se atraviesa, las características institucionales. También en el caso de las prácticas de enseñanza, como lo hicimos con el modelo institucional de la escuela secundaria, pensamos en términos de tradiciones, marcas, y/o antecedentes de la tarea de enseñar.

Asimismo, asociamos dichas prácticas a ciertos momentos de la expansión. En esta expansión, reconocimos, al igual que en el capítulo 2, la doble intención del Estado: lograr la expansión e incidir sobre la práctica de enseñanza. Probablemente, el efecto más inmediato que logra el Estado es la expansión. Los cambios en las prácticas parecen ir detrás de ella, modificándose de forma progresiva a partir de mediados de la década de la década del '80.

Como dijimos en el capítulo 2, la sucesivas expansiones forzadas por las reformas al nivel (Acosta, 2011a, 2011b, 2013), se hicieron sobre una matriz más bien estable, representada por el programa de estudio, una distribución horaria mosaico, la exposición al currículum disciplinar, la designación de profesores (Acosta, 2011a), junto con prácticas de enseñanza donde el enfoque era más bien enciclopedista y el profesor y su explicación ocupaba el centro de la escena.

Las modificaciones o novedades que podemos notar en la primera expansión, se relacionan con la organización y planificación de la tarea docente, y la forma de medir los resultados del aprendizaje. Si pensamos que de la población de 13 a 17 años en 1960, asistía a la escuela secundaria, el 36,5%, no pareciera raro que no hubiese cambios profundos en las prácticas de enseñanza en relación al período fundacional. En otro sentido, no es de extrañar que sea a partir de la segunda expansión donde encontramos mayores cambios, ya que la cifra de los que concurren trepa al 94%. En síntesis, podríamos plantear la hipótesis de cierta correspondencia entre los cambios en las prácticas de enseñanza y la democratización en el acceso a la educación, es decir la extensión del derecho a la educación, forzada por las reformas. El contexto inmediato donde tienen lugar dichas prácticas es fundamental para comprender esos cambios, de eso trata el próximo capítulo.

Capítulo 4

Las prácticas de enseñanza en contexto

En el capítulo 2 y 3, nos aproximamos teóricamente a los objetos de estudio de la relación que pretendemos explicar: el modelo institucional de la escuela secundaria y las prácticas de enseñanza. Específicamente, en el capítulo 2, intentamos reconstruir históricamente una matriz de organización de la enseñanza secundaria; mientras que en el capítulo 3, el foco estuvo puesto en las prácticas que acompañaron a esa matriz.

En este capítulo, partimos de la descripción de la historia y las reformas del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, dando cuenta de algunos indicadores de la situación particular de la provincia en nuestro período de estudio. Luego focalizamos en la localización temporal y espacial que toma el estudio: San Miguel y José C Paz, entre 1985-1995. Seguido de esto, repasamos la historia de las instituciones secundarias (ex colegios nacionales) por las que han transitado nuestros entrevistados, poniendo en diálogo esas historias institucionales con las tendencias más generales del sistema educativo y del nivel secundario. Finalmente, referimos a la constitución del trabajo de campo, describimos cómo fue esa entrada al terreno, cómo conformamos nuestro universo y realizamos algunas aclaraciones metodológicas respecto del análisis de las entrevistas realizadas.

4.1. Historia y reformas del Sistema Educativo Bonaerense desde el origen hasta 1995

Como sostiene Schoo (2009) si hay algo que distingue a la provincia de Buenos Aires, desde su constitución en 1820 hasta 1880, es que ésta desarrolló su propio proyecto político pedagógico. Con la sanción de la primer Constitución Provincial en 1873 se crea el órgano de administración de la educación, el Consejo General de Educación, y el cargo

de Director General de Escuelas¹⁹. En 1875, la sanción de la Ley de Educación Común N° 988, estableció la obligatoriedad de la educación primaria (8 años para los varones, 6 años para las mujeres) convirtiéndose en el antecedente de la Ley de Educación Común N° 1420. Un año después, entra en vigencia el primer Reglamento General para las Escuelas Comunes.

Luego de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884, en 1890 la Dirección General de Escuelas, a través de una resolución, eliminó la enseñanza religiosa en horario de clase. En 1905, durante la gestión de Marcelino Ugarte (1902-1906), se redujo la escolarización obligatoria a cuatro años y se limitaron las funciones de los Consejos Escolares a la esfera administrativa (Petitti, 2017).

La reforma de la Constitución de la provincia de Buenos Aires en 1934, supuso la incorporación de la enseñanza de la moral cristiana:

La educación común tendrá entre sus fines principales el de formar el carácter de los ni/os en el culto de las instituciones patrias y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia (art. 190, inc. 2).

Partiendo de esta reforma, el gobernador Manuel Fresco (1936-1940) volvió obligatoria la educación religiosa en las escuelas. Primero a través de un decreto en 1936, y luego en 1939, con la Ley N° 4755. En 1944, se amplió la obligatoriedad escolar a siete años y se fijó para el ingreso la edad mínima de seis, tanto para hombres como mujeres, dejando sin efecto la reforma de 1905 (Petitti, 2017, p. 4)

En la etapa peronista, el Poder Ejecutivo Provincial, encabezado por Domingo Mercante, presentó en la legislatura un proyecto de la ley de educación, que reemplazaría a la Ley N° 988. La nueva ley:

(...) incorporó las reformas realizadas durante la gestión de Domingo Mercante -ampliación de las áreas de educación preescolar, postescolar y especial-, y dio un lugar central a los contenidos de enseñanza. Por otro lado, suprimió toda la legislación referente al gobierno autárquico reemplazado por el Ministerio de Educación y al financiamiento de la educación que desde 1946 comenzó a incluir las rentas generales en un porcentaje que se fue incrementando cada año, hasta representar hasta 1949 más del 80%. (Petitti, 2017, p. 4-5)

A pesar de las discusiones, la Ley N° 5650 fue aprobada en 1951 (reemplazando así a la Ley N° 988), y modificada en 1955, conflicto con la Iglesia Católica mediante, por la Ley N° 5823. En esta última se suprimía el artículo N° 9 de la anterior, el cual mantenía:

¹⁹El director general de Escuelas será nombrado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado; será miembro nato del Consejo General de Educación y durará en sus funciones cuatro años pudiendo ser reelecto (Constitución de la Provincia de Buenos Aires, 1873, art. 206, inc. 3)

Conforme al artículo 36 de la Constitución de la Provincia, los conocimientos que se enseñen en los establecimientos educacionales y la concepción de la vida que se inculque a los niños mediante la educación, concordarán, respectivamente, con la Verdad y la Moral católicas, respetando la libertad de conciencia (Ley N° 5650, Ley de Educación Común, 1951, p. 5)

A partir del golpe de Estado de 1955, se derogaron las principales leyes sancionadas durante el etapa peronista. En la época desarrollista, el gobierno de Oscar Alende (1958-1962), llevó a cabo una propuesta de modernización curricular, necesaria a raíz de la aceleración de los avances productivos y tecnológicos. Para esta concepción, las nociones de aptitud y problema, explican el giro pedagógico fundamental que es el de la pérdida de centralidad de los contenidos (Pinkasz y Pitelli, 1997).

Entre 1966 y 1973, la Reforma Educativa de la dictadura autodenominada “Revolución Argentina”, intentó realizar una transformación estructural, que tuvo como cabecera piloto a la provincia de Buenos Aires. En 1970, se intentó establecer una escuela intermedia de 4 años, una secundaria de 3 años, la promoción automática dentro del ciclo elemental, y el traslado de la redefinición de la formación docente al nivel superior (Pinkasz y Pitelli, 1997). En el mismo año, y en uso de las atribuciones conferidas por el artículo 5° del Estatuto de la Revolución Argentina, la Ley Nacional N° 18.586 faculta al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias, los organismos y funciones nacionales existentes en los territorios provinciales, derogando la Ley Láinez N° 4.874.

El llamado “Proceso de Reorganización Nacional”, inaugura el 24 de marzo de 1976, un retroceso en materia política, económica, social, cultural, y por ende, educativa. Durante la gobernación de Saint Jean (1976-1981), se tomaron medidas que permitieron al gobierno bonaerense dar de baja, cesantear y pasar a disponibilidad a cientos de docentes sin sumario previo. Además, a través de la Ley N° 8617, se suspendieron por el término de 180 días diversos artículos del decreto Ley N° 19885 y sus modificatorias y el artículo 29 de la Ley N° 5650:

Estos artículos estaban referidos a la estabilidad en el cargo, categoría, jerarquía y ubicación; a la libre agremiación; a la situación de disponibilidad; a la promoción de hecho y a los derechos del docente ante situaciones de racionalización, cambios de estructura o planes de estudio (Rodríguez, 2007, p. 142)

Asimismo, se intervino en la carrera docente, en las modalidades de designación y en el régimen de licencias del personal docente. Sin embargo, como argumenta Rodríguez (2007), las diferentes regulaciones seguían criterios individuales, y hasta a veces contrapuestos, de los diferentes ministros, lo que llevaba a una serie de órdenes y contraórdenes que le restaban eficacia a la política educativa.

Como vimos en el capítulo 2, el retorno a la democracia estuvo marcado por la convocatoria a la realización del Congreso Pedagógico Nacional. La provincia de Buenos Aires no fue ajena a ello, y a través de la Ley Provincial N° 10.357, se convocó a la realización del mismo en la provincia de Buenos Aires con la finalidad de detectar los diversos problemas y dificultades que enfrenta la educación en la provincia de Buenos Aires, proponer experiencias innovadoras sobre políticas y sistemas educativos, y finalmente participar, con ponencias concertadas, del Congreso Nacional de Educación. Por otro lado, en 1987, se sancionó la Ley Provincial N° 10.579 que aprueba el Estatuto del Docente para todos los niveles, modalidades y especialidades.

En el gobierno de Antonio Cafiero (1987-1991) se crearon los consejos de escuela (Decreto N° 4.182), se comenzó la convocatoria de concursos docentes en institutos de la Provincia y se erradicaron los turnos reducidos en el conurbano (Ley N° 13688, Ley Provincial de Educación, 2007, fundamentos). Finalmente, en 1995, durante la gobernación de Eduardo A. Duhalde, se dictó la Ley de Educación Provincial N° 11.612, adecuándose así a la Ley Federal de Educación (N° 24.195). También se completó la transferencia de los servicios educativos que se había iniciado en 1978.

Como se puede observar, la provincia de Buenos Aires acompaña las tendencias nacionales y hasta en algunos casos fue pionera en materia educativa. Nótese como adquieren protagonismo la cuestión de la extensión de la obligatoriedad escolar, las tensiones en torno a los contenidos de la curricula (particularmente para la provincia de Buenos Aires, las disputas en torno al contenido religioso), y la centralidad de las prácticas de enseñanza (sobre todo a partir de la década de 1960).

4.2. Algunos indicadores del Sistema Educativo Bonaerense en el período 1985-1995

Concentrándonos en nuestro período de estudio, y como vimos en el capítulo 2, la salida del período dictatorial centró las demandas de la sociedad en la búsqueda de la democratización de las instituciones. El sistema educativo nacional y bonaerense no fue ajeno a estas demandas

Las demandas hacia 1984 se centraron en torno a la búsqueda de democratización de un sistema considerado autoritario y de instituciones consideradas fuertemente elitista y en la actualidad a los planteos de reconversión productiva y de participación en una economía crecientemente globalizada (Dirección de Información y Estadística, s.f., p. 3)

El retorno democrático supuso también un aumento en la cantidad de establecimientos, docentes y alumnos en la totalidad del sistema provincial. Como se observa en el cuadro 4.1

Cuadro 4.1: Evolución de la matrícula según niveles educativos en la provincia de Buenos Aires

Nivel	1984	1995
Pre-primario	269.429	467.850
Primario	1.578.734	1.800.185
Medio	151.327	897.106
Superior No Universitario	31.578	101.018
Total	2.031.068	3.266.159

Fuente: El Sistema Educativo Bonaerense 1984-1995, Sobre la transformación en curso. Matrícula Censal 1984-1995- Dirección de Planeamiento-

todos los niveles experimentaron un crecimiento: el pre-primario de 198.421 alumnos, el primario de 221.451 alumnos, el medio de 745.779 alumnos, y el superior no universitario de 69.440 alumnos. De esto se desprende que el mayor crecimiento se da en el nivel medio y “pone en evidencia dos cuestiones básicamente: la diversidad y extensión del sistema y el impacto de las transferencias de escuelas medias del ámbito nacional al provincial”(Dirección de Información y Estadística, s.f., p. 6).

La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Nº 24.049), se concretó en el año 1994, y significó la transferencia de 1.000 fueron de escuelas medias, 100 Institutos Superiores y 700 entre Jardines de Infantes y Primarias (Dirección de Información y Estadística, s.f., p. 6). Como consecuencia de la descentralización, “mientras que la población en edad de asistir al Polimodal creció un 18% entre 1990 y 1995, la matrícula educativa provincial lo hizo al 228%”(Grupo de Investigación Económica, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2001, p. 30)

La posterior implementación de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195), llevó a la Provincia de Buenos Aires a sancionar la Ley Provincial de Educación (Nº 11.612), adaptando así su estructura educativa a una Educación General Básica de 9 años y Educación Polimodal de 3 años²⁰. Dicha ley se implementó a partir del inicio del ciclo lectivo 1996, de forma gradual y paulatina. Con la nueva estructura, en tanto la EGB se expande, el nivel Polimodal se contrae (Grupo de Investigación Económica, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2001)

Según el documento Dirección de Información y Estadística (s.f.), el Estado provincial a partir de las políticas educativas, que incrementaron los años de obligatoriedad, incidió en el incremento de la matrícula y en la permanencia de la misma en el sector oficial. A pesar de la primacía de lo público, el sector privado “avanza de manera lenta y sostenida, tanto en el crecimiento de la matrícula como en la creación de establecimientos”(Dirección

²⁰Dentro de esta última se ofrecían distintas orientaciones educativas: Ciencias Naturales, Salud y Ambiente, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios, y Artes, Diseño y Comunicación.

de Información y Estadística, s.f., p. 8). A partir de 1990, se percibe una baja en este crecimiento desde el sector oficial, pero no del sector privado. Sin embargo, hay que considerar la participación oficial en los establecimientos privados subsidiados por el Estado provincial.²¹

En el documento «Cuadernos de Economía N° 62, ¿Por qué y cómo reformar el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires?» se afirma que la cobertura en la educación secundaria para el año 1997, es bastante inferior a la de la educación primaria. A nivel nacional, el pasaje de esta última a la educación secundaria sufre una caída en la tasa neta de escolarización²² del orden de 42 puntos porcentuales (de 96 a 42). Esto se verifica para todas las provincias, y en el caso de la provincia de Buenos Aires, ésta presenta tasas netas de escolarización cercanas al promedio nacional.

Este fenómeno se explica a partir de tres hipótesis: la de selección; la de restricción de la riqueza; y la de restricción de la calidad. La primera tiene que ver con que al no ser obligatorio ese nivel, los jóvenes eligen no asistir. La segunda se relaciona con que las familias no cuentan con el dinero suficiente para solventar los gastos que implican esos estudios. La tercera sostiene que la mala formación recibida en su EGB tendería a desalentarlos en su educación secundaria. Es interesante pensar en cómo las explicaciones se centran principalmente en los sujetos y en las condiciones de los mismos; y no en las características del modelo institucional de la escuela secundaria. Incluso cuando se habla de “mala formación en la EGB” podríamos aventurar que refiere más a las prácticas de los docentes que a dicho modelo.

Lago (2010) analiza la evolución de la demanda educativa antes y después de la reforma educativa de los años 90, en el período (1980-2004) en la provincia de Buenos Aires, y muestra que entre 1983 y 1996, la repitencia y el abandono disminuyen, y la promoción aumenta. Respecto de la EGB 3, vale decir que la repitencia es mayor en 8° y 9° año, el abandono en 8° año, y la promoción es más baja en 9° año. En el Polimodal, los niveles más altos de repitencia y abandono se concentran en el 1° año así como también la tasa más baja de promoción. En base a estos datos, y al crecimiento del porcentaje de repitencia, abandono, y la baja en la promoción a partir de 1999, la autora concluye que:

A partir de la implementación de la EGB3 y Polimodal hubo una mayor retención de los adolescentes en la escuela, pero no necesariamente esta retención significó un aumento de la compleción efectiva de los niveles. Es decir, probablemente se produjo una postergación del

²¹Para el año 2000, el sistema educativo provincial incluía a más de 4,3 millones de alumnos lo que representa prácticamente un 30% de la población de la provincia. De ese total, un 92% recibía educación común, en tanto que casi un 75% asiste a escuelas estatales (Grupo de Investigación Económica, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2001, p. 29)

²²Se refiere al número de personas que asisten a un nivel educativo determinado (primaria o EGB y secundaria o Polimodal) en relación al número de personas que, según su edad, debería estar asistiendo.

momento de abandono, sin que ello implique un aumento significativo en las tasas de egreso del nivel medio. Esto se contrapone con lo que ocurría en la estructura anterior, donde el proceso de desgranamiento que sufría la matrícula, hacía que el abandono antes de finalizar el último año de la secundaria fuera de alrededor de un tercio. Es decir, el proceso de expulsión de alumnos, dejaba a aquellos más proclives a la finalización del nivel. (p. 14)

Lo que podemos advertir de este recorrido es, por un lado, la importancia del sistema educativo bonaerense, en cuanto a su tamaño y concentración de servicios educativos. Como vimos en el cuadro 4.1 su crecimiento es notable, sufriendo el del nivel medio un aumento de un 493%. Por otro lado, y respecto de este último, la cobertura, la equidad, y la calidad aparecen como problemas a resolver en ese orden. Nuevamente, en «Cuadernos de Economía N° 62, ¿Por qué y cómo reformar el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires?» se sostiene que el problema de la equidad se origina en dos hechos

(...) en primer lugar, los chicos pertenecientes a familias de mejor posición socioeconómica logran un mejor rendimiento educativo; en segundo lugar, los chicos pertenecientes a familias de mayores ingresos tienen una mayor probabilidad de educarse en el Polimodal y, por consiguiente, de ganar un salario mayor en el futuro. [p. 27]

En síntesis, podemos decir que la provincia de Buenos Aires, tenía al momento de la reforma, y en los primeros años de aplicación de la misma, problemas de cobertura del nivel secundario. La cobertura empieza a ampliarse hacia el año 2000, trasladándose el foco de la cuestión a la cuestión de la equidad y la calidad de los servicios educativos. Por otro lado, la mejora de los indicadores de repitencia, abandono y promoción, no implicaron la finalización efectiva de la EGB 3, y los que llegaron a finalizarla no necesariamente terminaron el Polimodal (Lago, 2010). En este punto se ponen en juego las explicaciones comentadas más arriba.

A los fines de nuestro trabajo, lo importante es pensar la relación entre la necesidad de ampliación de la cobertura del nivel secundario y el ideal democratizador, que también ponía el énfasis en la reformulación de las prácticas de enseñanza en los años 80. Como vimos en el capítulo 3, las reformas van ampliando esa cobertura, a través de la extensión de la obligatoriedad, y las modificaciones en las prácticas de enseñanza aparecen con posterioridad con vistas a mejorar la calidad. La equidad es vista como un paso intermedio entre el aumento de la cobertura y de la calidad, ya que supone la generación de iguales oportunidades, es decir que

todos los individuos, independientemente de la riqueza y del nivel educativo familiar, tengan al nacer la misma posibilidad de alcanzar un nivel dado de ingresos cuando sean adultos, dadas sus decisiones en materia de esfuerzo en el estudio y en el trabajo y su habilidad innata (Grupo de Investigación Económica, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2001, p. 11)

4.3. El partido de General Sarmiento

En primer lugar, vale aclarar que tanto el partido de San Miguel como el de José C. Paz, formaron parte del antiguo Partido de General Sarmiento, hasta el año 1994. En ese año, a partir de la sanción de la Ley Provincial N° 11.551, se disolvió el partido de General Sarmiento, y se crearon tres nuevos municipios: San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas. Esta división se hizo efectiva el 10 de diciembre de 1995. Como se puede apreciar, dicha división tuvo lugar el último año de nuestro período de estudio, por lo cual nos referiremos a la descripción del Partido de General Sarmiento.

La ley N° 2198 de 1889 creó el Partido de General Sarmiento, estableciendo que San Miguel sería la cabecera del nuevo partido. Su extensión territorial abarca territorios tomados de los partidos de “Las Conchas”, “Pilar” y “Moreno”. La acción educativa del partido marchó en sintonía con el desarrollo demográfico del partido. Las tres primeras escuelas primarias fueron: la N° 1 “Domingo Faustino Sarmiento”(1870) que era para alumnos varones; la N° 2 “Manuel Belgrano”(1870) destinada a las niñas; y la N° 3 “Bernardino Rivadavia”(1885). Las dos primeras situadas en San Miguel, creadas en 1870, contaban según el censo de 1876 con un total de 112 alumnos repartidos en tres grados²³. La última ubicada en Bella Vista. Estas instituciones se crearon antes de la creación del Partido de General Sarmiento, cuando aún la zona pertenecía al Partido de Moreno.

A partir de la creación del nuevo partido y del incremento de la población se fueron creando nuevas escuelas primarias²⁴, llegando a ser 12 los establecimientos primarios oficiales en 1939, dependientes de la Provincia de Buenos Aires. Por otro lado, la iniciativa privada se concretó en: el Círculo de Obreros Católicos (1890)²⁵; la escuela primaria del “Asilo San José de Huérfanos”(1889); la escuela primaria de “Patronatos de la Infancia”(1907)(Munzón, 1989).

Ahora bien la enseñanza secundaria, no era una oferta que se encontrara dentro del partido como la enseñanza primaria. Los interesados debían trasladarse a la Ciudad de Buenos Aires o a San Isidro. La respuesta provino del sector privado. El profesor Ángel D’Elía fue quien creó el primer Instituto de Segunda Enseñanza de General Sarmiento en 1928.

²³Luego se transformaron en escuelas mixtas y la N° 2 pasó a funcionar en la localidad de Los Polvorines en el año 1912

²⁴“N° 4 Escribano Vicente Rotta”(1890); “N° 5 Julio Argentino Roca”(1891); “N° 6 Presidente Hipólito Yrigoyen”(1897); “N° 7 Nuestra Señora de las Mercedes”(1897); “N° 8 Andrés Bello”(1905); “N° 9 General José de San Martín”(1906); “N° 10 Bartolomé Mitre”(1907); “N° 11 Juan Bautista Alberdi”(1926); “N° 12 José Manuel Estrada”(1926)

²⁵Este colegio ofrecía además de la educación primaria, una formación complementaria diferenciada por género: idiomas, música, canto, dibujo, teneduría de libros, para los varones (a los cuales se los preparaba para ingresar al Colegio Nacional); y corte, confección y labores, para las niñas (Munzón, 1989)

Debido a los vaivenes políticos que asolaban al partido, el instituto cerró sus puertas en 1932. Diez años después, el profesor Elicio Pérez Diez reinaugura el viejo instituto en 1942, y en homenaje a su fundador pasa a llamarse “Instituto de Segunda Enseñanza Ángel D’Elía”.

Un año después, la sede de dicho instituto hizo posible el inicio de clases de la que luego sería la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de San Miguel “Japón”. Seis años después, se sumará la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 de Muñiz “Nuestra Señora del Valle”(Munzón, 1989).

La etapa iniciada con el peronismo, entre 1945 y 1955 (Plan Quinquenal mediante), trajo consigo una serie de obras que supusieron calles pavimentadas, nuevos edificios escolares, nuevos barrios. En estas décadas de crecimiento industrial y económico, el partido se convirtió en receptor de un importante contingente de población inmigrante del interior del país. Durante este período tiene lugar un abrupto crecimiento de escuelas primarias, 28 nuevos establecimientos que se sumaban a los 11 existentes hasta 1949 (Arenas, s.f.); la creación en 1953 del Colegio Nacional “Domingo Faustino Sarmiento” y la Escuela de Comercio “Juana Manso” en San Miguel. En relación a la enseñanza privada en el nivel secundario, colegios como el San Alfonso, Jesús María, Santa Ethnea, realizan la apertura del nivel secundario en 1959, 1957 y 1958, respectivamente, todas ellas dentro de la órbita religiosa.

Arenas (s.f.) sostiene que San Miguel, como cabecera del partido, concentró la atención y acción estatal tempranamente, mientras que en José C. Paz este proceso se dilató hasta los años ’70. En ese entonces, la acción del Estado cristalizó en la creación: del Colegio Nacional de Bella Vista en 1971²⁶; de la Escuela Técnica Industrial N° 1, en 1975; y de la Escuela Nacional de Comercio “Juan B. Justo” en 1971, en José C. Paz.

Este período de bienestar se verá interrumpido por el Golpe de Estado de 1976, que destruyó el modelo productivo vigente, ocasionando el cierre de industrias y la consiguiente desocupación y el aumento de la pobreza. Esta situación se exacerba en las décadas siguientes: procesos inflacionarios e hiperinflacionarios (al final de la década del 80); el recorte de las funciones del Estado (lo que supuso recortes presupuestarios destinados a la salud, educación, la parálisis de obras públicas, las privatizaciones de empresas del Estado), el déficit fiscal, el endeudamiento. Cravino (2011), sostiene que “Desde los años ’80 nos encontramos en un proceso más complejo de terciarización de la economía, aunque con una tendencia más reciente hacia la concentración, que impacta con precarización y crecimiento del desempleo y subempleo en el mercado laboral”(p.25).

²⁶En 1973, se le anexa la Escuela Comercial; y en 1978, pasa a denominarse Ingeniero Adolfo Sordeaux. Años más tarde, se abrió también el Bachillerato de Adultos.

Cuadro 4.2: Unidades educativas del partido de General Sarmiento en el período 1889-1989

Escuelas por Niveles de Enseñanza	Cantidad
Escuelas de Enseñanza Preescolar Oficiales	21
Escuelas de Enseñanza Preescolar Privada	31
Escuelas de Enseñanza Primaria Oficiales	115
Escuelas de Enseñanza Primaria Privada	46
Escuelas de Enseñanza Primaria Diferencial Oficiales	6
Escuelas de Enseñanza Primaria Diferencial Privadas	2
Escuelas de Enseñanza Secundaria Oficiales	17
Escuelas de Enseñanza Secundaria Privadas	20
Escuelas de Enseñanza Secundaria Diferencial Oficiales	3
Escuelas de Enseñanza Secundaria Diferencial Privadas	2
Institutos Terciarios Oficiales	4
Institutos Terciarios Privados	4
Escuelas de Adultos	7
Centros de Alfabetización	11
Total	289

Fuente: Elaboración propia en base a “Síntesis de Oro de la Historia del Partido de General Sarmiento 1889-1989”

El historiador Munzón en una publicación por los 100 años del Partido de General Sarmiento, muestra el panorama educativo entre 1889 (la creación del partido) y 1989 (año de su centenario). Como se puede ver en el cuadro 4.2, se trata de un total de 289 escuelas y centros educativos, oficiales (dependientes del Estado nacional y provincial) y privados, de la educación común y especial, en los diferentes niveles educativos. Según esta fuente la mayor oferta se encuentra en la educación primaria ²⁷, le sigue la educación preescolar, y finalmente la educación secundaria ²⁸ y superior.

Para ese momento, el partido también contaba con las siguientes casa de estudios superiores: la Facultad Regional General Pacheco (1982) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Centro Regional de la Universidad de Luján (UNLU, 1974), las Facultades pontificias de Filosofía y Letras en el Colegio Máximo de la Compañía de Jesús, la Facultad Luterana de Teología en José C. Paz. Más adelante, el 20 de mayo de 1992, a través de la Ley Nacional N° 24.0827, se creará la Universidad Nacional de General Sarmiento, fundada en 1993 cuando se nombre al Rector Organizador Roberto Noël Domecq y a la Comisión Asesora.

En el documento «Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 94» se

²⁷De hecho, Munzón habla de más de 115 escuelas primarias oficiales. Aquí tomamos la cifra de 115 para poder realizar la estimación total.

²⁸De estas 17, 6 son escuelas nacionales (2 técnicas), el resto son escuelas provinciales

relevaron la cantidad de establecimientos²⁹, unidades educativas³⁰, alumnos y docentes. En el cuadro 4.3, se observa un aumento del 57% de las unidades educativas (455 distribuidas en 404 establecimientos), las cuales albergaban a 158.205 estudiantes. De éstos, 152.875 corresponden a la educación común y 33.917 a la educación media (Ver cuadro 4.4).

Cuadro 4.3: Unidades educativas por nivel de enseñanza y sector en el partido de General Sarmiento - 1994

Sector	Inicial	Primario	Medio	Superior No Universitario	Otros	Total
Estatad	34	126	27	5	6	198
Privado	96	98	51	12	0	257
Total	130	224	78	17	6	455

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994

Cuadro 4.4: Alumnos de la educación por nivel de enseñanza y sector en el partido de General Sarmiento - 1994

Sector	Inicial	Primario	Medio	Superior No Universitario	Total
Estatad	5546	65832	18262	2427	92067
Privado	8726	35731	15655	696	60808
Total	14272	101563	33917	3123	152875

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994

Muchos de los colegios nacionales, creados entre 1950 y 1975, conservan aún hoy su carácter emblemático en sus respectivas localidades. A continuación describiremos los rasgos históricos particulares de dos instituciones: Colegio Nacional “Domingo Faustino Sarmiento“ de San Miguel (hoy Escuela de Educación Secundaria N° 7), y la Escuela Nacional de Comercio en José C. Paz (hoy Escuela de Educación Secundaria N° 7). El interés radica en que es en estas instituciones donde nuestros entrevistados desarrollaron su práctica profesional.

²⁹Es la unidad organizacional básica del sistema que cuenta con una dirección propia, una planta orgánica funcional aprobada y la correspondiente asignación presupuestaria y cuya finalidad es proveer servicios educativos a la sociedad. El establecimiento educativo no es equiparable al edificio escolar, ya que un establecimiento educativo, puede disponer de más de un edificio escolar para su funcionamiento o dos o más establecimientos pueden funcionar en un mismo edificio (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación República Argentina, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa Dirección General Red Federal de Información Educativa, 1998, pp. 8–9)

³⁰Fue definida como el proyecto educativo organizado en un establecimiento para impartir educación en torno a una misma estructura curricular (común o especial) y un mismo nivel de enseñanza –inicial, primario, medio y superior no universitario. Es necesario tener en cuenta que, en un mismo establecimiento educativo, existen tantas unidades educativas como niveles de enseñanza se imparten en él (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación República Argentina, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa Dirección General Red Federal de Información Educativa, 1998, pp. 8–9)

4.4. La historia de los Colegios Nacionales en San Miguel y José C. Paz

El Colegio Nacional de San Miguel, creado a través del Decreto N° 9626 del Poder Ejecutivo Nacional, el 3 de junio de 1953 respondió al crecimiento significativo de la población del lugar³¹. Como dijimos en el apartado anterior, en ese momento, la alternativa para realizar estudios secundarios era concurrir a colegios privados o a los colegios públicos de Capital Federal o a localidades cercanas.

El colegio comenzó a funcionar el 8 de junio, en horario vespertino, con tres divisiones: dos correspondían a la sección nacional (primer y segundo año) y la restante a la sección comercial. Como no tenían edificio propio, la Escuela de Artes y Oficios³², les prestaba sus instalaciones.

Recién en el año 1954, se trasladó al predio que actualmente ocupa³³ y es aceptado por el nombre “Colegio Nacional Mixto de San Miguel y su Anexo Comercial. En ese entonces ya contaba con: tres primeros años y dos segundos años del Ciclo Básico; un quinto año Bachiller, y un tercer y cuarto año Comercial, en el turno mañana y tarde.

En 1957, se separó la sección Comercial y se creó el Colegio nacional de Comercio de San Miguel que funcionará en el turno tarde y noche (este turno ya se había habilitado un año anterior para la sección comercial). En 1959, se sumó la Sección Normal y en 1960, se instituye el Departamento de Aplicación para la práctica de futuros maestros. A partir de allí el colegio comienza a llamarse “Colegio Nacional y Escuela Normal anexa de San Miguel”. En 1961, con motivo del sesquicentenario del nacimiento de Domingo Faustino Sarmiento, el colegio pasó a llamarse “Escuela Normal Nacional Superior Domingo Faustino Sarmiento”. En 1991, inició su funcionamiento el Jardín de Infantes y la carrera para ese nivel.

La historia de la Escuela Nacional de Comercio “Juan B. Justo”, inició el 15 de marzo de 1971, como Escuela Nacional de Comercio “Anexo Juana Manso” en las instalaciones del mismo Colegio Juana Manso en San Miguel. Funcionará allí hasta el 30 de marzo de 1973, cuando quede inaugurado el Anexo José C. Paz de la Escuela Nacional de Comercio Juana Manso, en las instalaciones de la Escuela N° 31 “Patricias Argentinas”, en el turno vespertino, con siete divisiones de primer y segundo año.

³¹La gestión fue realizada por la profesora Guillermina Vieyra de D’Elia, quien era docente en el Liceo N° 1 de Capital Federal pero vivía en San Miguel

³²Esta se había creado en 1943 y hoy es la actual Escuela de Enseñanza Técnica N°3 Japón

³³Este era una casona que pertenecía a la familia Salinas (familia de comerciantes). La misma tenía cinco habitaciones, una recepción, dependencias de servicio y una quinta, y en ese momento estaba ocupada por inquilinos

A inicios de 1974, la escuela operaba en en una sede del Instituto Evangélico Americano. En agosto del mismo año, se transformó en la Escuela Nacional de Comercio N° 1 de José C. Paz. En ese momento ya contaba con nueve divisiones. Con aportes del Club de Leones, la Iglesia Evangélica Luterana, el Ejército Argentino, y comerciantes de la localidad, el 20 de abril de 1980, se inauguró oficialmente el edificio de la Escuela Nacional de Comercio N° 1 “Juan B. Justo”.

Es interesante destacar el lugar de las organizaciones de la sociedad civil en la iniciativa de creación, tanto en este último caso (donde la protagonista es la Federación de Entidades de Bien Público de José C. Paz) como por ejemplo en la creación del Colegio Nacional de Bella Vista el mismo año, a partir de la iniciativa de la Sociedad de Fomento del Barrio Parque General San Martín y un grupo de vecinos³⁴

Como ya señalamos en el capítulo 3, la descentralización establecida por la Ley de Tránsito de los Servicios Educativos, aumentó las desigualdades interprovinciales, y entre los Partidos del Gran Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como veremos más adelante este contexto de marcada desigualdad atravesará el discurso de nuestros entrevistados.

4.5. Los Colegios Nacionales en San Miguel y José C. Paz en clave sistémica

A través de la historia de los Colegios Nacionales de San Miguel y José C. Paz, podemos distinguir en sus momentos de creación, dos etapas bien distintas respecto de sistema educativo. Por un lado, la década de 1950, la expansión de los niveles educativos de la mano de los gobiernos peronistas. Las reformas tenían que ver con principalmente con la vinculación de la enseñanza primaria y secundaria con el mundo del trabajo. Estas intenciones, como vimos en el capítulo 2, quedan trunca frente a la primacía del bachillerato clásico. Por otro lado, en la década del 1970, estas intenciones se sostienen pero el escenario político, económico, y social es más bien de crisis de aquel estado benefactor de los años 50.

En primer lugar, como vimos en el capítulo 2, el desarrollo de estos colegios se da en ese período de estabilización sobre el bachillerato humanista, que inaugura el plan Rothe (1941). Transitar por estos colegios, como veremos más adelante, estar expuestos a ese currículum y a los profesores “prestigiosos”, se convertía en un signo de distinción que posibilitaba el ingreso a la educación superior (la función propedéutica), y de alguna manera promovía la movilidad social ascendente.

³⁴El primer año funcionó en las instalaciones de dicha sociedad, y recibían mobiliario prestado del Club Bella Vista

Sin embargo, a pesar del predominio y expansión del bachillerato humanista sobre las demás modalidades, las interpelaciones al programa de estudio continúan, los contenidos son objeto de discusión, y en el caso de la provincia de Buenos Aires, la enseñanza de los contenidos religiosos fueron objeto de largas digresiones. Es interesante pensar aquí en el rol de la Iglesia Católica, principalmente en el partido de San Miguel, donde se encuentra radicada la Diócesis de San Miguel. La misma participa de la función educativa a través de instituciones (religiosas y laicas) en los cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior).

En segundo lugar, se puede ver en su desarrollo, la influencia del desarrollismo en materia educativa. Esta se tradujo, tanto a nivel nacional como provincial, en la promoción de propuestas pedagógicas innovadoras. Podremos advertir, en los capítulos que siguen, que se dieron este tipo de prácticas, en diálogo con las medidas tomadas desde la órbita nacional y provincial, y paralelamente con ciertos actores locales que, dados sus contactos con otras instituciones de la provincia o de la capital, las impulsaban.

Vale recordar que otro de los ejes de las críticas al nivel secundario antes de la reforma de los años 90, giraba en torno de la organización del nivel. En este punto vamos a ver que la vida cotidiana de las escuelas, luego de la reforma, se verá fuertemente afectada, y desde la mirada de los actores, de forma negativa. Veremos también que los establecimientos pondrán a jugar ciertas estrategias, algunas de períodos anteriores al de este estudio (la organización departamental) y otras propias del espíritu de la época, relacionadas con una nueva forma de pensar la relación pedagógica y las formas de enseñanza y evaluación.

4.6. Trabajo de campo

Para comenzar con la construcción del trabajo de campo, necesitamos testear el guión de entrevista al que habíamos arribado con el equipo de investigación. Para ello, realizamos un encuentro entre el equipo y una docente de San Miguel, Elena Mazzitelli, con quien chequeamos dicho guión. Además de esto, Elena ofició de nexo con docentes que cumplieran con los requisitos (haber trabajado entre 1975-1985 en escuelas céntricas, públicas, de modalidad bachillerato y comercial, en los partidos de San Miguel y José C. Paz).

Las entrevistas biográficas semiestructuradas nos permitieron acceder a las prácticas de enseñanza desde el aspecto discursivo. Las mismas constaron de tres partes. Una primera parte de presentación de su biografía profesional (formación, ingreso a la docencia, recorrido profesional, situación actual, hitos de su recorrido). La segunda parte hizo foco en las prácticas de enseñanza (planificación, estrategias, materiales, contenidos, organización del trabajo en el aula, disciplina, evaluación). Una tercera parte refirió a la dimensión institucional (descripción de un día en la escuela y del trabajo con otros actores como los

directivos, los preceptores, la comunidad educativa, y con el afuera de la escuela). Finalmente, la cuarta parte, indagó sobre los cambios y continuidades que los entrevistados podrían identificar en su propia práctica y en las razones de los mismos.

Como podemos ver en el cuadro 4.5 dentro de nuestro universo contamos con profesores de variadas disciplinas, cuyo ingreso a la docencia se realiza entre 1970 y 1988.

Cuadro 4.5: Descripción de la muestra por disciplina e ingreso a la docencia

Cantidad de Docentes	Disciplina	Ingreso a la docencia en el nivel secundario
5	Historia	Entre 1970 y 1980
4	Lengua y Literatura	Entre 1976-1988
4	Matemática	Entre 1982-1988
2	Biología	1972-1986
2	Geografía	1976-1981
1	Educación Física	1984
1	Inglés	1980
1	Arte	1982

Fuente: Elaboración propia

El trabajo a partir de las entrevistas biográficas requiere realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, queremos decir que la reconstrucción de las prácticas de enseñanza de los docentes para el período seleccionado, se hará a partir de los recuerdos acerca de su propia práctica. Esto supone tener en cuenta que es a ese recuerdo al que podemos acceder, y como tal no está exento de deformaciones, olvidos, subjetividades.

A pesar de ello, creemos que es a través de estas memorias que podemos acceder a una serie de sentidos acerca de las prácticas de enseñanza que no es factible reconstruir a partir de otras fuentes. Además, entendemos que las memorias individuales forman parte también de una dimensión colectiva, que nos permite reconstruir un panorama sobre ciertos modos comunes de llevar a cabo la prácticas de enseñanza, como en este caso. En este análisis nos involucraremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 5

Las prácticas de enseñanza en el período (1985-1995) en los partidos de San Miguel y José C. Paz

En este capítulo, reconstruimos las prácticas de enseñanza para el período 1985-1995, a partir de lo recordado y descrito por nuestros entrevistados. Estos se desempeñaron en áreas como Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Inglés, Arte, Historia, Geografía, Educación Física. Su ingreso a la docencia en el nivel secundario se inserta en un rango que se extiende entre 1970 y 1989. Asimismo, de los 20 entrevistados, 6 de ellos se formaron previamente como maestros (4 de estos lo hicieron en las antiguas escuelas normales). Aquí es necesario aclarar que aquellos que tienen formación normalista ingresaron a la docencia entre 1958 y 1966, luego iniciaron su carrera como profesor entre la década de los 70 y los 80. Esto es relevante a la hora de pensar las prácticas de enseñanza ya que la formación normalista ha sido indicada como un gran sostén de su práctica cotidiana.

La reconstrucción se despliega a través de cuatro aspectos: la organización de la clase, las estrategias, los materiales y la evaluación. Respecto del primero, cabe aclarar que se trata de momentos que aparecen como invariantes en su práctica docente. Los cambios se darán más bien en la formas de llevar a cabo cada uno de esos momentos (que incluye las estrategias y los materiales). Asimismo, la descripción de cada uno de los ítems señalados más arriba se hará a partir de una diferenciación por áreas de conocimiento, ya que consideramos que cada una de ellas, posee en sí misma una lógica, una estructura, unos modos de presentar y producir conocimiento, así como también una didáctica propia. Por otro lado, señalamos los puntos de encuentro entre esas áreas, algo así como un espíritu de época en lo relatado por los entrevistados, en función de lo desarrollado en el capítulo 3 sobre las prácticas de enseñanza para el período 1985-1995. Finalmente, se muestran las

especificidades que adquirieron las prácticas de enseñanza en los partidos seleccionados, en diálogo con los lineamientos de la política nacional.

5.1. Las prácticas de enseñanza para el período 1985-1995

5.1.1. Sobre la organización de la clase

La organización de la clase supone abordar cómo pensaba el docente su clase, cómo la preparaba en función de su objetivo. Dicha organización en cuanto “momentos de la clase” aparecen como invariantes a lo largo de la carrera docente de nuestros entrevistados. Se reconocen (salvo en la clase de Educación Física donde los momentos eran dos: la entrada en calor y la práctica deportiva) tres partes que podríamos distinguir como: inicio, desarrollo, cierre. .

Los inicios de clase no eran todos iguales, sino que variaban según la disciplina, el tema, el curso. Se podía iniciar la clase con:

- una/s pregunta/s que sirva/n para abrir un tema y conversar (Lengua y Literatura, Historia y Geografía)
- la corrección de la tarea pendiente que funcionaba como un puente entre lo anterior y lo que se iba a ver en esa clase (Lengua y Literatura, Matemática)
- el repaso de lo visto en la clase anterior (Inglés)
- la exposición del profesor sobre el tema de la clase (Historia)
- la lección oral individual desde el banco (Biología)
- el planteamiento de los objetivos de la clase (Biología);
- el momento de captar un emergente de la clase (Arte);
- la entrada en calor (Educación física).

Estos inicios de clase nos muestran un momento de interacción, que en la mayoría de los casos (salvo para los casos en que se inicia con la exposición del profesor a secas) se realiza sobre un terreno de lo conocido, algo ya visto que interesa recuperar o hacer antes de continuar. En el caso del comienzo con la exposición del profesor, este se convierte en el momento del uso intensivo del pizarrón y de la copia en carpetas para los estudiantes.

Cuadro 5.1: Configuraciones de clase (invariantes)

Inicio		Desarrollo	Cierre
Preguntas, conversación	Corrección de tarea pendiente	Explicación docente	Trabajo de los estudiantes
	Exposición del profesor sobre el tema de la clase	Trabajo de los estudiantes	Control del trabajo del estudiante
	Captar un emergente de la clase	Explicación docente Trabajo del estudiante	Trabajo del estudiante/ Control del trabajo del estudiante
Repaso de lo visto en la clase anterior Explicación docente		Explicación docente/ Trabajo del estudiante	Control del trabajo del estudiante
Lección oral individual desde el banco Planteamiento de los objetivos de la clase		Explicación docente/ Trabajo de los estudiantes	Trabajo del estudiante

Elaboración propia en base al análisis cualitativo de las entrevistas

El desarrollo tampoco significa lo mismo para todos. A veces se trataba de la explicación, de la exposición de la teoría por parte del profesor -lo que incluye la demostración para el caso de Matemáticas- (Lengua y Literatura, Inglés, Matemáticas, Biología, Arte). En los casos de Historia y Geografía, el desarrollo estaba centrado en el trabajo del alumno y en su investigación sobre el tema. Los instrumentos privilegiados para realizar este trabajo eran las guías de estudio, cuestionarios, etc. Para los casos en que el segundo momento se vincula a la explicación o desarrollo de la teoría por parte del profesor, es este el momento de uso intensivo del pizarrón y de la copia en carpetas para los estudiantes.

El cierre adopta diferentes modos según el desarrollo que haya tenido la clase desde el inicio. Para aquellos que iniciaban directamente con su exposición, y en el desarrollo se daba el trabajo del alumno sobre el tema, el cierre constaba de la lección al alumno sobre lo investigado previamente (Historia). En cambio, para los que iniciaban con la exploración, las preguntas, el diálogo con los estudiantes, y dedicaban el desarrollo a la explicación/demostración del tema, este tercer momento era el del trabajo de los estudiantes: la ejercitación (Lengua y Literatura, Inglés, Matemáticas) o la realización de experiencias (Biología); la apropiación y resignificación de determinada obra de arte (Arte).

El cuadro 5.1 muestra las posibles configuraciones que podían tomar las clases de los profesores secundarios entrevistados. Lo que se puede observar son distintos momentos

en los que el protagonismo se encuentra en el docente o en el alumno, pero siempre se trata de un trabajo en simultáneo: la exposición del profesor supone la atención de los estudiantes; el trabajo de los estudiantes supone la supervisión por parte del docente. El control, por otro lado, se da de forma unidireccional desde el docente al estudiante. Además, podemos pensar en estas configuraciones como ciclos que tienden a repetirse, y que colaboran con la economía del trabajo del docente.

5.1.2. Estrategias, materiales y evaluación

Las posibles configuraciones mencionadas adoptan estrategias, materiales y formas de evaluación según asignatura. Las estrategias hacen a la organización de la clase en tanto son modos de pensar la clase, opciones, posibilidades, herramientas (Anijovich y Mora, 2009). Se trata de

conjunto de decisiones que toma el docente para orientar su enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué [p. 23]

En este sentido, Anijovich y Mora (2009) sostienen que estas estrategias inciden en: los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que se le propone a estos realizan; en los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos (p. 24)

Las estrategias de enseñanza se concretan a través de las actividades. Estas se refieren a las tareas que los docentes ponen a disposición de los alumnos para ayudarlos a estructurar las experiencias de aprendizaje, y que puedan apropiarse de diferentes saberes (p. 26). El sentido que los alumnos le den a esas tareas dependerá del contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello que resulta significativo para esa comunidad escolar (p. 27).

Lengua y Literatura

Las docentes de esta área iniciaron su carrera como profesoras entre 1976 y 1988. Respecto de la organización de la clase, señalan un momento inicial de motivación que permite la presentación del tema. Aquí pareciera iniciarse otro momento que es el de la teoría, y finalmente la ejercitación. Dentro de las estrategias aparecen el subrayado de ideas principales, síntesis, la confección de cuadros, las guías de estudio, las salidas educativas, las lecciones orales individuales y grupales. En algunos casos, aparece el uso de técnicas de taller literario, teatralizaciones a partir de la lectura de obras literarias. Aquí es necesario marcar que las actividades de tipo artística suelen ser indicados para los cursos más

elevados. El subrayado de ideas principales es marcado en algunos casos como una estrategia que no aparece al inicio de su carrera sino que toma protagonismo con la entrada de nuevos públicos. Respecto de los materiales, se trabajaba con unos cuadernillos que contenían fotocopias de distintos manuales acordado por los docentes de un mismo año. Lo mismo ocurría con las obras literarias que se acordaban para cada año. Las reuniones de departamento parecen ser la ocasión para llegar a estos acuerdos. Se señalan libros de cabecera del docente como el de Carlos Alberto Loprete. En algunos casos, señalan el uso de películas, canciones. El uso del pizarrón es central. Este va perdiendo su lugar con el paso del tiempo. Respecto del uso de la carpeta, para algunos era importante al inicio de su carrera docente y luego fue perdiendo valor, y por el contrario, para otros que inicialmente no le daban importancia, empieza a tenerla. El trabajo de los estudiantes es individual y grupal. Generalmente la literatura propone de forma asidua el formato grupal, mientras que los aspectos de la lengua se resuelven de forma individual. La tarea cumple la función de articulación entre el tema dado y el siguiente. Esto aparece fuertemente en la docente que ingresa a la docencia en el año 1976:

R: Daba siempre tarea. No. Yo siempre daba. Se llamaba, en la época en la que yo estudiaba, se llamaba articulación. Y era algo, que no se podía dejar de hacer. Era obligatorio articular. Articular, quería decir: articular la clase en la que estabas, con la que sigue. Entonces la tarea, tenía que ver tanto con lo que habías hecho, como con lo que ibas a hacer. Por ejemplo: si ibas a cambiar de tema, la tarea era algo que tenía que ver con el próximo tema, aunque no lo hubieras dado. Sí, siempre se daba tarea en mi caso. P: Y eso ¿vos lo pudiste sostener? R: Sí, yo lo daba. Que lo hicieran o no. Sí, sí. Yo lo sostuve siempre. Sí. Es algo que aprendí, que me pareció realmente valioso (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017).

Las formas de evaluación se describen como variadas: escritas, orales, individuales, grupales. La evaluación del trabajo en el aula se ponderaba con la nota de concepto. El peso de las evaluaciones escritas va menguando. La carpeta también empieza a adquirir un cariz diferente, transformándose en una condición a presentar en la mesa de examen.

Matemática

Los docentes de esta área iniciaron su carrera como profesores entre 1982 y 1988. Respecto de la organización de la clase, señalan un momento inicial de explicación de la teoría, la demostración, la ejercitación. En este sentido, marcan el uso intensivo del pizarrón para el desarrollo de cada una de esas tareas. En algunos casos aparece al inicio el enlace con lo visto anteriormente. Dentro de las estrategias aparecen la resolución de problemas, las lecciones en el pizarrón, los trabajos prácticos. Respecto de los materiales, también se trabajaba con unos cuadernillos, compilaciones de diferentes ejercicios, o con los libros

disponibles en las escuelas. Recuerdan que sus libros de cabecera eran el de Repetto y Tapia. La carpeta tenía un lugar central ya que era el soporte de la teoría y de la ejercitación (tanto la realizada en clase como la que tenía lugar en el hogar). Sin embargo, los entrevistados sostienen que con el paso del tiempo la carpeta y la tarea en casa, fueron perdiendo su lugar. El trabajo de los estudiantes es principalmente individual, y las formas de evaluarlos eran a través de evaluaciones escritas, orales, siempre individuales. El trabajo en clase forma la nota conceptual. Según los entrevistados, han pasado a nuevas formas de evaluar: a carpeta abierta, en parejas, con ejercicios cortos y concisos, que puedan ser resueltos y corregidos en el tiempo de clase.

Biología

Las profesoras de esta área ingresaron a la docencia en 1972 y 1986. En uno de los casos el inicio estaba dado por una pequeña lección individual, una pregunta a cada uno de los alumnos, que estos debían responder desde el banco, luego venía la explicación, las preguntas sobre lo explicado, se ejercitaba sobre una guía de preguntas, la cual se corregiría la clase siguiente. En el otro caso, se mencionan tres momentos: planteamiento del objetivo, el desarrollo y las aplicaciones (las experiencias). En las estrategias aparecen las lecciones individuales y grupales, las experiencias, las comparaciones y relaciones, las ferias de ciencias, las salidas educativas. Dentro de los materiales, se mencionan, los libros o fotocopias, los laboratorios. El trabajo de los estudiantes se organiza de forma individual y grupal (conformando la nota de concepto), al igual que las evaluaciones. Las participaciones en las ferias de ciencias y competencias requerían el trabajo conjunto de los estudiantes.

Historia

Los profesores de esta área ingresaron a la docencia en la década del '70 y del '80, tres de ellos fueron maestros normales. Según ellos, sus clases se caracterizaban por ser muy expositivas, luego proseguía la investigación del alumno, y finalmente la lección donde el éste demostraba lo que sabía. En algunos casos, aparece la mención sobre la motivación, otros recuerdan desde siempre mucha interacción con los estudiantes. Al referirse a las estrategias, se habla de las guías de preguntas, de las salidas educativas, las lecciones orales (individual, en parejas o grupos), la realización de mapas conceptuales, las olimpiadas. Respecto de los materiales, se mencionan los libros que ofrecían las escuelas, las fuentes históricas, las fotocopias, imágenes, películas, poemas. Se señalan como libros de cabecera del docente como el Portantiero y Carpio. La carpeta o cuaderno tenía un lugar central y en toda su trayectoria profesional no la ha perdido. En las formas de evaluar aparecen las

evaluaciones escritas y orales, individuales y grupales, la nota conceptual. En cuanto a la propuesta de trabajo en el aula ésta es mayormente en grupos.

Geografía

En este caso se trata de profesores que han iniciado su carrera docente entre 1976 y 1981. Al igual que en historia refieren a tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Aparece la cuestión de la motivación y de crear el clima de trabajo. Se menciona la conversación sobre el tema, la exploración, el trabajo sobre la bibliografía. Respecto de los materiales, contaban con manuales para encuadrar el tema y luego utilizaban imágenes, cuadros estadísticos, mapas, libros de documentos históricos, cuadernillos, libros de lectura obligatoria, películas. Las estrategias eran los cuestionarios, la inferencia, el uso de diferentes escalas. Se utilizaba mucho el pizarrón y los estudiantes copiaban en su carpeta. Esta era sumamente importante. Se señalan como libros de cabecera del docente como el de Ibañez. Se habla de evaluar todos los días, de la nota conceptual, de la evaluación clásica.

Inglés

Nuestra entrevistada inicia su carrera docente en la década del 80. En el caso de Inglés aparece la explicación, el repaso de lo anterior, la ejercitación y la corrección. Los materiales que aparecen son los libros, las fotocopias, el grabador. La carpeta era muy importante ya que formaba la nota conceptual. Las evaluaciones eran variadas y abundantes.

Arte

Nuestra entrevistada inicia su carrera como docente del nivel primario en 1982 y como profesora del nivel secundario en 1989. Aquí aparece la importancia de un momento inicial que permita captar los emergentes del aula, las inquietudes de los estudiantes, sus intereses. Luego se ordena el trabajo a través de guías y de la explicación del contexto (político, económico, cultural, social, religioso), de las obras trabajadas. Aparece la idea de la apropiación y resignificación de dichas obras. Siempre se trabajaba en grupos, en círculos o semicírculos. Los materiales eran las ilustraciones, las historietas. En este caso, los aportes de materiales que realizaban las familias, son significativos. La evaluación se la considera desde el proceso, y aparece la importancia de la explicitación de los criterios de evaluación.

Educación Física

En este caso, nuestra entrevistada comienza su carrera docente en primaria en 1984, y en secundaria un año después. La secuencia de la clase es la entrada en calor y los deportes. Los primeros años veían todos los deportes y a partir del segundo elegían el deporte que querían, después de dos años podían volver a cambiar de deporte. Los materiales eran provistos por la escuela. Esto cambió cuando las escuelas nacionales pasaron a la jurisdicción provincial. En las estrategias figura la participación en intercolegiales, las salidas. La evaluación se realizaba a través de la asistencia y el trabajo en clase.

En el cuadro 5.2, se muestra una síntesis de las estrategias, materiales y formas de evaluación según asignatura. Respecto de las estrategias, se puede ver su relación con el objeto de conocimiento y sus objetivos en función del momento de la clase al cual se refiere. Así, crear el clima implica repasar, vincular con lo anterior, preguntar; el desarrollo de la clase supone el trabajo fuerte sobre el objeto de conocimiento y el cierre la corrección o puesta en común de lo hecho. Los materiales también se encuentran condicionados por el objeto de cada asignatura, aunque puede apreciarse una interesante diversidad de recursos que reconocemos como algo distintivo del período estudiado. Finalmente, la nota conceptual es una constante, que como vimos en el capítulo 2, ya aparecía en los documentos referidos a la planificación de la enseñanza en la década del 60. Por otro lado, aparece la cuestión del trabajo en grupo como complemento del trabajo y la evaluación individual de los estudiantes, también esto es parte de una de las características propias del período 1985-1995.

Creemos pertinente pensar la clase como un dispositivo didáctico-pedagógico, que presenta una estabilidad relativa, cuyos artefactos (Falconi, 2016) al igual que las configuraciones de clase sirven a la economía de la clase y a hacer previsible la tarea. En este aspecto, a pesar de la particularidad de los diferentes campos del saber, existen artefactos que se repiten entre ellos, y permiten a docentes y estudiantes trabajar sobre lo conocido. Cada momento de la clase (inicio, desarrollo, cierre) muestra unas posibilidades finitas de concreción, la diversidad parece acontecer en los materiales que se puedan incorporar. Por ello, luego de un inicio de conversación con los estudiantes que vincule con lo anterior o presente un tema nuevo, artefactos como las guías de análisis de texto, los trabajos prácticos, la carpeta, acompañados por la lectura y la exposición docente, se tornan centrales en la actividad de los estudiantes. El cierre, por su parte, será una extensión del trabajo del estudiante, que deberá controlarse la misma clase o la próxima.

Cuadro 5.2: Estrategias y materiales por asignatura

Asignaturas	Estrategias	Materiales	Evaluación
Lengua y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación guiada por preguntas - Registro en carpetas y/o cuadernos - Exposición del profesor - Lectura (colectiva e individual) - Subrayado de ideas principales - Síntesis - Confección de cuadros - Guías de análisis - Salidas educativas - Análisis audiovisual - Lecciones orales individuales y grupales - Autocorrección - Técnicas de taller literario - Actividades artísticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Carpetas - Obras Literarias - Cuadernillo (compilación de diferentes manuales) - Audios - Películas - Canciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones escritas (individuales y grupales) - Evaluaciones orales (individuales y grupales) - Nota conceptual
Inglés	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de audios - Repetición de lo escuchado por parte de los estudiantes - Exposición del profesor - Registro en carpetas y/o cuadernos 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Carpetas - Grabador - Audios - Libros o fotocopias 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones escritas individuales - Evaluaciones orales individuales - Nota conceptual - Variadas y abundantes
Biología	<ul style="list-style-type: none"> - Lecciones individuales y grupales - Exposición del profesor - Realización de experiencias - Trabajos Prácticos - Comparaciones y relaciones - Ferias de Ciencias - Salidas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Carpetas - Libros o fotocopias - Laboratorios 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones escritas (individuales y grupales) - Evaluaciones orales (individuales y grupales) - Nota conceptual
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación con lo anterior - Exposición del profesor - Resolución de problemas - Resolución de ejercicios - Lecciones en el pizarrón - Trabajos prácticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Carpetas - Libros o fotocopias 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones escritas individuales - Lecciones individuales en el pizarrón - Nota conceptual - Evaluación a carpeta abierta o en parejas (incorporación hacia fines de los '90 y los 2000)
Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación guiada por preguntas - Exposición del profesor - Guías de análisis - Salidas educativas - Lecciones orales (individual, en parejas o grupos) - Mapas conceptuales - Análisis audiovisual - Análisis de fuentes históricas - Debate - Participación en olimpiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Carpetas - Libros o fotocopias - Fuentes históricas - Imágenes - Películas - Poemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones escritas (individuales y grupales) - Evaluaciones orales (individuales y grupales) - Nota conceptual
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación guiada por preguntas - Análisis de imágenes - Lectura de cuadros estadísticos - Lectura de mapas - Guías de análisis 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Carpetas - Libros o fotocopias - Cuadros estadísticos - Imágenes - Mapas - Fuentes históricas 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones escritas (individuales y grupales) - Evaluaciones orales (individuales y grupales) - Nota conceptual
Arte	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un clima de trabajo donde podían surgir emergentes - Exposición del profesor - Creación: apropiación y resignificación de determinada obra - Guías de análisis 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Ilustraciones - Historietas - Materiales que aportaban las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación en proceso - Nota conceptual
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de entrada en calor - Práctica de deportes - Participación en intercolegiales - Salidas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos: pelotas, conos, sogas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia - Nota conceptual

Fuente: Elaboración propia en base al análisis cualitativo de entrevistas

5.2. El espíritu de época 1985-1995

Tomando el trabajo Cazas (2018) hemos mencionado el espíritu democratizador de las iniciativas de los años 80, en virtud de un diagnóstico previo que marcaba el predominio de enfoques enciclopedistas y humanistas clásicos, y el carácter verbalista y memorístico de las prácticas pedagógicas. Al igual que en Ciudad de Buenos Aires, en nuestros entrevistados, se constata que, como lo muestra Cazas, en la década del 80, las características predominantes en las formas de enseñar eran: el predominio de la clase frontal con la exposición docente y el examen escrito e individual (2018). La diferencia que podría señalarse es que en los distritos trabajados en este estudio, el cambio generalizado en las prácticas comienza a notarse a fines de los años 90 y en los años 2000 y no antes. Por otro lado, los docentes que comenzaron a trabajar en la década del 70 observan cambios en tono de “debacle” progresiva a fines de 1980.

De las declaraciones de los entrevistados se decantan algunas ideas que acompañan esa descripción acerca de las características predominantes en las formas de enseñanza para el período 1985-1995. Estas son:

- largas y numerosas ejercitaciones

- la importancia de las lecciones orales individuales
- la participación significativa de las familias
- el lugar prestigiado del saber del docente. La autoridad se apoyaba en el saber y con ello alcanzaba
- el estudiante es el que debe adaptarse
- la preeminencia del contenido teórico
- la disciplina
- las salidas educativas
- las reuniones de concepto

Las ejercitaciones, las tareas, largas y en cantidades considerables, y las lecciones orales individuales, parecen ser un rasgo de la época:

R: Uno ha dejado, también, de lado los famosos ejercicios, esos ejercicios kilométricos, ya no se usan. Vas más a lo concreto. Saber usarlos, saber aplicarlos, entiende qué está haciendo, a dónde va a parar. Esos ejercicios, como yo digo también, esos ejercicios kilométricos, con los que nosotros nos criamos, con esos ejercicios grandes de páginas y páginas de ejercicios, ninguno tuvo un trauma en la infancia, sobrevivimos y nos dio unas herramientas importantes (...) Pero bueno, los ejercicios también han variado, entonces uno trabaja, porque muchos de verdadero o falso, muchos de justifiquen, muchos de que digan qué se aplicó, por qué, por qué estará bien, dónde estará el error. Este procedimiento y el otro, que comparen. (D3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

R: Yo ahí, me acuerdo que me armaba fichas. Iba a repetir el Repetto por ahí o Tapia. Me acuerdo, que hacía guías de trabajos prácticos. No había computadora, ni máquinas. Se hacía a mano. Se hacían unas fotocopias, con miles de ejercicios. Bien del estilo, que yo fui formado ¿no? Yo, no sé si conocen los Repetto. Imposible de acordar. Y bueno. Uno, largaba con eso. Y bueno, inicialmente mi clase, reflejaba eso. Sí. Matemática y física, se la llevaban millones. Inclusive, como era industrial, habían muchas horas de matemática y de física. Así que era así. Tener carpetas de 200 hojas, a ver quién tenía más hojas. Y un poco, reproducir eso, que fue la formación que tuvimos. (D6, comunicación personal, 11 de diciembre de 2017)

P: ¿Y lecciones orales y esas cuestiones?

R: Lecciones orales, no había mucho.

P: No había mucho.

R: Ya no se usaba mucho. No se usaba mucho, por la cantidad de alumnos. Era imposible tomarles lecciones orales, a todos los alumnos. (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

En estos ejemplos lo que se aprecia es la impronta que para los entrevistados tuvo su formación inicial y el oficio que han formado como estudiantes. Por otro lado, se hace mención al abandono de ciertas prácticas debido al aumento de estudiantes hacia fines de la década del 90. A esto agregaremos, como se observa a continuación, dos ideas acerca de los estudiantes, que se vinculan con otro de los puntos acerca de la adaptación de los estudiantes:

R: Entonces bueno, abrimos la carpeta, miramos, los obligo a releer, a ver qué pusimos, que alguno relea. Entonces, yo antes me lo planteaba como diciendo, esto es una pérdida de tiempo, no me voy a poner a hacer eso, en otro momento. . .

P: En otro momento.

R: . . . era como que uno arrancaba la clase y bueno, listo.

P: ¿Tus primeros años?

R: Claro. Ni hablar. (D3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Esta cuestión pone de relieve la idea de que es el estudiante debe esforzarse para seguir la clase, para seguir al profesor, porque evoca también a la idea ‘si yo pude (cuando era estudiante), vos también podés’. Por otro lado, se reconoce que los resultados de esa forma no eran los deseados.

Los profesores reconocen que en sus primeros años estaban convencidos de que el saber disciplinar era lo central al momento de dar clases:

R: Yo fui al profesorado en José C. Paz, después de haber ido a la tecnológica. Y la diferencia, era notable. Sí. En ese momento, yo estaba convencido, de que sabía el contenido al dedillo. Nada más. Con eso, bastaba. Entonces por ahí, lo que hacía era eso. (D6, comunicación personal, 11 de diciembre de 2017)

Una de las posibles explicaciones sobre dicha cuestión, aparece en relación al examen de ingreso

R: Había examen de ingreso. Desde el momento que no hubo más examen de ingreso. O sea. Los chicos, irían a otra, los que no aprobaban el examen en Juana Manso. Pero bueno, no estaban ahí. Vos partías de una base, que tenían cierto nivel. Y cuando ya no hubo examen de ingreso y era por sorteo, ya era una lotería qué curso te tocaba. Las familias se preocupaban, en las primeras épocas. Porque preparaban a los chicos, para que entraran en las escuelas más prestigiosas. Y después, era por sorteo ¿Para qué se iban a preocupar? Iban a cualquier escuela. O sea. Iban y se presentaban. Entonces, cambió mucho el nivel de las escuelas. Eso, fue bastante determinante. El nivel escolar. Y en la posibilidad de dar clases, con un grupo bueno en general. Que tenía a cuatro o cinco, que me correspondían. A tener veinticinco, que no correspondían o que no llegaban a . . . Y además, en la última época, había todo un cuestionamiento, en cuanto al saber y a la autoridad. (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

En este fragmento hay varias cuestiones a considerar. Por un lado, el examen de ingreso como la garantía de una base consolidada de saberes previos que hacen más sencilla la labor docente, que permite al estudiante seguir al docente, como dijimos más arriba. Asimismo, aparece la cuestión de las familias y su participación activa en la responsabilidad del aprendizaje de sus hijos. Por otro lado, el reemplazo del examen de ingreso por el sorteo en 1986, es percibido como determinante de los nuevos públicos que ingresan a la escuela secundaria. Esta idea se hizo presente en los docentes que comienzan a desempeñarse profesionalmente a mediados de la década del 70, que ven una debacle progresiva hacia fines de los años 80, que se profundiza luego de la Ley Federal y que tiene como punto culmine la etapa que inicia a partir de los 2000 (donde parecieran aparecer los cuestionamientos al saber y la autoridad docente). En este sentido, sería interesante pensar en términos de las biografías docentes, del peso de la formación inicial (en general coincide con la formación normalista), y de la formación adquirida en los primeros años de trabajo.

Este último tópico sobre los requerimientos del profesor para dar clases, se cruza con la cuestión de la disciplina. Aquellos docentes que fueron parte de la conducción de instituciones educativas a partir del retorno a la democracia, describen la situación de la siguiente manera:

R: No, bueno. Le ponías tarde. A tantos tarde, una falta. Lo mismo que los profesores. No. Antes, había disciplina. Y se cumplía, no se cuestionaba tanto. Porque ¿qué pasó? Se juntó las palabras, con confundidas ¿Qué pasa? Se confundió autoridad, con autoritarismo. Porque a mí, me tocó tomar la dirección, con la apertura de la democracia (...) Porque los chicos saltaban, bailaban en el patio, hacían cualquier cosa. Es como que si ... Se liberaron. Eso, fue terrible. Fue terrible, porque ya te digo: se confundieron autoridad, con autoritarismo. Represión, con orden. Ahora mismo. Vos hablás... Ah, no. Pero está reprimiendo. No es reprimir, es ordenar ¿No?(D14, comunicación personal, 31 de mayo de 2018)

De todas formas, esto aparece más como algo del orden de cierto “furor” en tanto se trataba de la liberación del régimen dictatorial. De hecho, nuevamente, para los profesores que comenzaron a trabajar a mediados de la década del 70, los conflictos disciplinarios fueron muchos y anteriores a que tuviera lugar cierta flexibilización en las reglas escolares:

P: Y ahora, que hablaste de la disciplina ¿Tuviste alguna vez algún conflicto disciplinario, con algún alumno?

R: Sí, muchísimos. De todo tipo.

P: ¿Y cómo resolviste en ese momento, ese acto de indisciplina?

R: Qué sé yo. Tuve tantos, que no te puedo decir. En unas épocas, se sancionaba. Si era muy grave, se ponía una amonestación. En otras, se llamaba a los padres también. Se hablaba con los directivos, se hacían actas. Tuve muchísimos. Tuvimos todo tipo de... .

P- Más, porque vos trabajaste en Juana ¿En Nacional también?

R: En el Nacional, en las primeras épocas, no sabés lo que era. Yo tuve un quinto año que egresaba, que habían armado una bomba y la pusieron en el baño. O sea, había conflictos. Pero bueno. Los echaban, los suspendían. Había otra mirada, desde la política educativa, de los conflictos. Entonces, tenías algunas medidas que podías tomar. Después, no. Después no podías. Entonces, aunque los chicos. . . podían venir con armas. No te digo en mi aula. Pero he tenido en múltiples oportunidades, gente que sé que vino armada. Y aun así, te tenías que bancar gente peligrosa en el aula. Peligrosa, para todos los compañeros. Sí. Mucho conflicto. Y en los últimos años, mucho más.(D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

En definitiva, así como el examen de ingreso era una garantía de cierto piso sobre el que el docente podía trabajar; el rigor de las sanciones disciplinarias, concretizaba el carácter punitivo frente a las acciones indeseadas. Entonces, existían graves problemas disciplinarios pero también existían mecanismos para castigar esas sanciones. Recordemos que en la Provincia de Buenos Aires, será a partir del año 2002 que se propone la confección de nuevos reglamentos disciplinarios, los Acuerdos Institucionales de Convivencia, donde el foco se pone en la reparación más que en la punición.

Finalmente, la cuestión de las salidas educativas parece ser relevante. La libertad para poder sacar a los estudiantes del aula se ve truncada por los nuevos requerimientos fundados en los cambios en la responsabilidad civil escolar

R: En algún momento yo he llevado chicos a sacar; el otro días nos acordamos. . .

P: Pero vos los has llevado a las olimpiadas.

R: Bueno, eso es aparte, eso es aparte. Yo he sacado, un grupo, por ejemplo, salió de la escuela y; mirá de qué época te estoy hablando, que yo tenía la cámara fotográfica; iban caminando por la plaza Muñiz, entonces dónde ellos les parecía que había una cuestión relacionada con la matemática, yo les prestaba la cámara y sacaban una foto.

P: ¿Recordás qué año fue eso? Más o menos.

R: Más de 25 años atrás. (...)

P: Y cuando todavía estabas a mitad de camino entre que es difícil sacarlos y que les pase algo y ya. . .

R: Pero todavía, ahora no los sacás ni a la puerta. Ni a la puerta los sacás, porque tenés que, en esa época. . .

P: Claro.

R: . . . una autorización y el chico iba caminando hasta la plaza para sacar fotografías.

P: Claro.

R: Ahora no los sacás, realmente, ni a la puerta, así nomás, ni a la puerta, si no lo marcás por dónde van a cruzar la calle, qué tema . . . (D3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Finalmente, nos encontramos con una forma de seguimiento de los estudiantes, las reuniones de concepto:

R: . . . se reunían, por ejemplo los 2º, de un 2º A, B o C y dejábamos todo en una mesa, para poder hacer, fijate éste chico, vos te fijabas también cómo estaba. Y hacíamos. . .

P: Las reuniones de conceptos.

R: Claro. Un análisis de cada uno. . .

P: ¿Hasta qué año se hizo eso, te acordás?

R: Y eso deber haber sido hasta el '86-'87.

P: ¿Y eso, en público y en privado?

(...)

R: No, en privado no. Pero en las escuelas del Estado sí se hacía. Y vos te quedabas mucho más tranquila porque veías que el paso del chico, cómo era en cada una de las materias. (D15, comunicación personal, 18 de junio de 2018)

R: (...)A veces, yo al principio, trabajaba muchísimo con los padres. Hacíamos muchas reuniones de concepto, reuniones de padres, informábamos (...). (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

Estas reuniones de concepto perseguían el objetivo de reunir a los profesores de cada curso y asignatura para intercambiar conceptos acerca de los estudiantes que tenían en común. Se puede pensar en una forma colegiada de seguimiento de los estudiantes que suponía un tipo de trabajo colectivo.

5.2.1. Prácticas de enseñanza desde un análisis conceptual

Como se dijo en el capítulo 3, las prácticas de enseñanza, suponen la toma de decisiones acerca de qué y cómo se distribuyen los saberes en el aula, lo que implica crear mediaciones para llegar a los objetivos propuestos, y reconocer el contexto social e institucional que las contienen y les dan sentido.

En nuestro estudio los ex Colegios Nacionales elegidos han iniciado su historia institucional en momentos diferentes de nuestra historia como país, lo cual les ha impreso características particulares a cada uno de ellos. Hemos señalado que en el caso del Colegio Nacional de San Miguel, éste es fruto de la expansión educativa dentro del peronismo; mientras que en el caso del Colegio Nacional de José C. Paz (como en el Colegio Nacional de Bella Vista) la presencia de las organizaciones de la sociedad civil es mucho más notoria frente a un estado no tan presente. Por otro lado, y adentrándonos en el período de estudio de este trabajo, el antiguo Partido de General Sarmiento, ya inicia un proceso de crecimiento de la precarización, del desempleo y subempleo, en la década del 80. Este proceso se agrava en los años 90, aumentando las desigualdades entre quienes viven en el centro y la periferia del partido.

A pesar de esa situación, los docentes entrevistados reconocen poder realizar su práctica de enseñanza sin muchos sobresaltos, participando de proyectos escolares, interactuando

con la familia. Es decir, todo lo que incluye la práctica docente. Tampoco se percibe que en este momento histórico hayan experimentado que su tarea central había dejado de ser la enseñanza. Por el contrario, no sólo es la principal sino que también es una tarea de todos, desde la participación de los diferentes departamentos, la preparación de los materiales, el acompañamiento de la dirección en los proyectos, las exposiciones escolares, la participación en eventos externos.

Por otro lado, se pueden distinguir elementos vocacionales junto a una fuerte tradición de formación academicista en términos de Davini (1995):

Hoy en día yo veo el desinterés de los docentes. No sé si lo hacen para pasar a un lugar superior y poder tener dinero para pagar su estudio y no tienen vocación de docente. La vocación del docente se lleva en el alma. Y te digo esto porque nosotros pasamos épocas muy duras, muy duras, donde no recibíamos los sueldos, nadie hacía huelga (D15, comunicación personal, 18 de junio de 2018)

(...) aún cuando es el momento que el chico se desprende más de la familia, la familia tiene que estar mirándolo que no se dé cuenta, pero mirándolo, y me parece que escuela y docentes tienen que estar y familia tiene que estar ahí. Un buen docente, bueno, todo esto que ya te dije. Tiene que ver con lo pedagógico, tiene que ver con lo académica, pero tiene que ver con ese espíritu de ser docente, con esa vocación que hay que tener y hay que ponerla en práctica permanentemente. Ese es un buen docente. Ese que, bueno eso es claro, mientras se está dedicando a esto, tiene que tener todas las luces (D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

Los saberes ponderados son los de la formación disciplinar, la formación pedagógica y la formación cultural que permite darle un marco explicativo más amplio a lo que se transmite. La formación disciplinar junto a la formación pedagógica permite definir propósitos y objetivos de aprendizaje, secuenciar contenidos, prever las tareas que se propondrán a los alumnos para aprender, seleccionar materiales y recursos a tal fin. Estas tareas nuevamente no se hacían, ni hacen en solitario. En este sentido, el trabajo departamental es visto como fundamental a la hora de pensar en el buen docente y a la buena escuela:

P: ¿qué lugar tiene el saber?, ¿a vos qué te parece que autoriza a enseñar a un profesor?

R: la formación, el perfeccionamiento continuo, visita a congresos, la actualización, trabajo en equipo, que se hace poco, pero al menos en las reuniones de departamento te ayuda a intercambiar ideas. . . (D2, comunicación personal, 25 de septiembre de 2017)

Una buena escuela, sería: que además de que vos recibas a los profesores, por acto público, por concurso. Que tuviesen, como un mes de prueba ¿Viste como los trabajos? Porque muchas veces los recibís y tienen un excelente puntaje, con unos hermosos antecedentes. Pero después,

no funcionan. El docente, tiene que trabajar ¿sí? Y tiene que trabajar, con seriedad. Tiene que dar clase. Y tiene que comprometerse, no solo con la clase, sino con el departamento. Porque no trabaja en forma aislada. Y con la escuela. Eso de: yo llego, doy clase y me voy. Y si hay reunión, te tenés que quedar. Y la reunión, es parte de tu profesión. Y participar en la reunión y opinar. Y traer ideas, a la reunión (D12, comunicación personal, 4 de abril de 2018)

Las representaciones de los docentes acerca de sus estudiantes variaron según el momento de su carrera docente al que se estén refiriendo. Así, los estudiantes del período 1985-1995 “eran más disciplinados, más responsables, sus familias estaban presentes, valoraban el saber del docente”; en cambio, los estudiantes de fines de los años 90 y los 2000, se definen por oposición a aquellos “buenos estudiantes”.

5.2.2. Las condiciones de las prácticas de enseñanza

Las condiciones en que se desarrollaba la enseñanza secundaria en nuestro período y lugar de estudio no es un tema menor. Como vimos en el capítulo 2, problemas y discusiones sobre la insuficiencia de los recursos humanos y materiales, la cuestión disciplinaria y el programa de estudio, aparecen tempranamente y parecen ser una constante. De estas cuestiones, la insuficiencia y deterioro de los recursos aparecen en escena hacia fines de los años 90:

R: (...) En la primera época, se usaba mucho el pizarrón. Después, no. Porque los pizarrones, ya era imposible escribir. No había tizas, no había borrador. Estaban todos rotos (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

R: Ah sí. Ah, en una época que ahí ya me perdí, yo calculo que fue en los '90, nos quedamos sin buenos libros de historia, te lo puedo asegurar ... (D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

R: en mi forma no, pero sí había diferencias en el hecho de que vos en un lugar, en una época nación tenía muchas cosas y provincia, no. Entonces, provincia no tenía lugares para dar clase y nación siempre buscó ese tipo de lugar, lugares mejores, buenos elementos. . . Creo que los últimos años recién se consiguieron algunos elementos, pero si no, no había. Yo llevaba los propios. Yo llevaba el material, si no, no había (D5, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

Las referencias a los cambios en el plan de estudio también aparecen y en dos momentos particulares: a principios de los años 80 y con la Ley Federal de Educación. Las críticas se relacionan con la cuestión laboral de los docentes:

Nosotros tratábamos de que el latín, sirviera para el castellano. Y además, la parte de cultura. Eso, también dábamos. Pero bueno. Eso, se terminó en los 80. Porque ahí, hubo toda una reforma (...) Bueno. Pero ahí, sacaron latín. Nosotros fuimos a muchas reuniones en el Ministerio, porque hubo toda una resistencia. P: Y aparte ustedes, se quedaban sin horas. R: Claro. Igual, te mandaban a otro curso. En San Miguel, era en dos cursos, que tenía latín. En la capital, eran todos los cursos con latín, de las escuelas. En las escuelas nacionales, en las famosas. Entonces, había cientos de profesores. Acá, éramos uno o dos. Y además acá, nadie daba latín. En general, no tenían una buena formación en latín. Entonces, si vos no tenés una buena . . . Es una materia difícil para dar. Y como no se sentían seguros, cuando agarraron una que sabía latín, la pusieron en todos lados (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

R: mirá, una de las cosas que más me molestó fue. . . Hubo muchos cambios, cambios de evaluación, pero esos te ibas adaptando. Por ahí, el mayor cambio que me molestó, y que me afectó personalmente, fue el de la Ley Federal en el 94 (...). Ahí perdí muchísimas horas. Dependía de con quién estabas. No estaba bien reglamentado cómo te pasabas de una escuela a otra. De una escuela pasé a 7 en un momento. Entonces, iba para todos lados y terminé perdiendo horas. (D5, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

Noventa y cuatro, cuando se empieza con la reforma educativa. Y me reemplazan, como yo te contaba antes. Yo, equivalía a tres profesores recién recibidos, en mi sueldo. Por lo cual, como era una política económica de terror, me sacan. Porque. . . así me contestaban: son horas provisionales. Ver la vergüenza que me daba a mí, llegar a dar clases, sin que nadie me haya avisado. Yo llegaba a la presentación y era tal el desquicio que había, que nosotras, pasamos a ser transferidos. Que éramos nada. Porque no encajábamos en ningún casillero del Ministerio. Yo llego a dar clases y era un revuelo de sillas, de bancos, groserías que se decían. Porque eran los actos públicos, ahí en la escuela. La ex número cinco, que está en frente de la plaza de José C. Paz. Llego y una preceptora se viene y me dice: Profesora, le aviso que están. . . así ¿eh? Rematando sus horas. Yo no entendía nada. Yo, me quería morir. Le digo: ¿cómo rematando? Entro a la dirección y digo: me quieren explicar por favor, qué es lo que significa esto. Me dice la inspectora: las horas provisionales, son eso. Horas pro-vi-sio-na-les.(D13, comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

Como podemos ver, los testimonios muestran los efectos de las políticas educativas sobre el régimen laboral docente. En el primer caso, se trata del abandono del latín para los bachilleratos en 1982. En el segundo y tercer caso, refiere a la descentralización educativa y de la Ley Federal de Educación, y particularmente a los cambios en la forma de ingreso a la docencia. Los actos públicos se encuentran regulados por el Decreto N° 2485/1992, modificado por el Decreto N° 441/1995, que reglamenta el Estatuto del Docente. Pese a ello, cuando los docentes refieren a la capacitación, al perfeccionamiento, a la actualización, allí se encuentran cuestiones positivas:

P: Y esto que vos decís que cambiaste, que te hiciste más piola dijiste ¿no? ¿Eso vos lo asocias solamente con cuestiones personales tuyas o con cambios en la currícula, en la normativa, en

que había más chicos? R: No. A mí me parece que fue muy piola, lo que se intentó hacer acá, en el 112. A mí me parece, que la reconversión misma, sirvió al que la supo aprovechar (D9, comunicación personal, 22 de febrero de 2018)

R: Mirá, yo tengo un mix muy amplio, desde el punto de vista bibliográfico. Yo he consultado desde un Ravnani o Levene, hasta los libros, ay no me voy a acordar, hay uno que tomé de UBA XXI, Cavarozzi ... que nunca lo había leído. Me pareció muy bueno. Entonces siempre traté, bueno, Eric Hobsbawm, yo, yo, como profesora de historia, lo descubrí en los famosos cursos de reconversión, que tanto chillaron los docentes. Porque es cierto, sirvieron para que las maestras incorporaran ... Lo que pasa es que bueno, fue la incorporación de los maestros al secundario. Eso no estuvo bueno, no estuvo bueno. Mejor que salgan buenos profesores de los profesorados. Y que cada profesorado vaya y después, si quiere seguir formándose, genial. (D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

Este reconocimiento, es un reconocimiento a la actualización que se complementa con una crítica hacia la reconversión de maestras, y la consiguiente habilitación para trabajar en el nivel secundario. En la biografía de quiénes se vieron directamente interpelados por la reforma, como es el caso de los formadores de formadores, dicho reconocimiento se ve mucho más pronunciado:

R: (...) Largaron la reforma y no estaban los contenidos. Entonces después, mandaban a los profesores del terciario y de media, a reunirnos al consejo general a La Plata. Y te decían: bueno. Hoy, es la reunión de currículum, de filosofía. Entonces llamaban a dos de filosofía, a dos pedagogos. Iban de todos lados y se hacían los contenidos. Se discutían ahí y bueno. También fui a varios de esos. Salieron los. . . ¿Te acordás, que salieron los. . . ? P: Los CBC. R: Sí. Antes de los CBC, salieron también, los documentos orientadores. P: Sí, es verdad. R: Bueno ahí, estábamos metidos la mayoría de los profesores de la zona. Habíamos muchos, dando examen. Y bueno, te conectás con gente, que sabe muchísimo. Y otra gente, que los querés matar. Y surgió en una época, lo de tecnología educativa. Estaba tan de moda, que habían regalado los equipos, los españoles. Pero acá, no había gente preparada. Entonces también, eligieron seis personas de la provincia. Era cuatro técnicos: uno de informática, un ingeniero electrónico, un técnico y dos pedagogos. Y allá fuimos, a la reunión. Cuatrocientas horas de capacitación. Para mí, muchísimo. Te imaginás. Yo era: maestra, profesora en ciencias de la educación y lo técnico, casi nada. Bueno. Entonces ahí, estábamos los pedagogos y los técnicos. Y el primer día te digo, que me quería desmayar. Era una mesa, llena de material, de lo que quisieras. Para construir. Y una problemática, para construir. Vos decís, si te toca ¿qué hacés? ¿Viste? Y te saca toda tu creatividad. Hermosísimo. Que después, lo tuvimos que replicar. Los que fuimos, durante cuatrocientas horas a capacitarnos. . . Acá, nosotros. Y también. Porque esa experiencia, que la viví yo como alumna. Después la vivimos acá, con las maestras y los profesores de media (D12, comunicación personal, 4 de abril de 2018)

Interesa destacar dos cuestiones bien interesantes. Por un lado, la presencia de cierto acuerdo sobre el diagnóstico acerca de los saberes docentes y la necesidad de la llamada

actualización. Por otro lado, la cuestión de cómo la participación de los docentes en el proceso de definición curricular, fomenta acuerdos, y legitima la reforma.

Otra cuestión es la del control. Este aparece desde la figura del director (a nivel institucional), y del inspector (a nivel del sistema). Se reconoce la autoridad de las inspectoras e inspectores como especialistas en un área de conocimiento, y como funcionarias estatales:

R: (...) Hicimos muchos cursos, en aquellas épocas. Hacíamos muchos cursos y te iban a observar. Cuando te iba a observar la directora, te iba a observar la inspectora. A mí, me han venido a observar inspectoras. Entonces las clases, eran mucho más organizadas. Después, ya nadie te iba a observar. Las clases, ya eran un poco más desorganizadas, en ese sentido. Que no eran tan estructuradas, en la última época. Ha habido diferencias(D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

R: (...)Claro, porque cuando estábamos en Nación, estábamos muy vigilados por el Ministerio de Educación, ¿me entendés? Entonces los chicos sabían. Miren, viene, llegó un inspector, uy, ¿es de matemática? No, no, es de historia. Viene para acá. Entonces se interesaban a ver lo que íbamos a hablar. Yo les decía, son ustedes los que tiene que hablar. Yo les pongo, por ejemplo, 1822, Rivadavia tal cosa, así y ellos, enseguida, captaban la onda. O el inspector les hacía preguntas y ellos ya tenían sus carpetas y sus cosas. Pero, después que pasamos a Provincia, vino un desfasaje muy grande, muy grande (D15, comunicación personal, 18 de junio de 2018)

5.2.3. Las prácticas de enseñanza 1985-1995 desde un análisis histórico comparado

Como mostramos en el capítulo 2, las críticas al predominio de los enfoques enciclopedistas y humanistas clásicas, y de prácticas pedagógicas verbalistas y memorísticas de la escuela secundaria han sido una constante desde sus orígenes. Por otra parte, en el capítulo 2, hemos rescatado los aportes de Ramallo y Porta (2017) acerca de la convivencia de esas prácticas enciclopedistas con otras de tipo experimental y vanguardista en el período 1914-1940 en el Colegio Nacional de Mar del Plata. A pesar de estas experiencias, la crítica sobre el carácter enciclopedistas de las clases se siguió sosteniendo y abonando los intentos de reforma, y las reformas mismas.

Como sostiene Cazas (2018) en la década del 80 resurge el enfoque crítico o contextual, y con él una concepción compleja y situada del acto de enseñar. Agregamos, a partir del análisis del informe del II Congreso Pedagógico y del Proyecto Ciclo Básico General, la definición del rol docente como el eje para la transformación: el docente participativo, que trabaja en equipo; atento a las necesidades que surgen en la práctica, que recurre a la estrategia de resolución de problemas como metodología de abordaje de la realidad; que se

perfecciona de forma permanente (en la dimensión científica, pedagógica e investigativa).

Parte de estos cambios pueden observarse en las siguientes citas:

R: (...) Yo me acuerdo que aquí, lo que se empezó a imponer, es el tema del profesor corriéndose de esa cuestión de la clase magistral, que los alumnos trabajen en grupo y que el profesor sea el coordinador del grupo. Eso era lo que se usó en los años ´80. Por lo menos los recuerdo, después del ´83 calculo que habrá sido (D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

R: (...) Tenían la obligación de hacer y hacían. Aunque les fuera mal, hacían las cosas. Los chicos, participaban. Sobre todo, en la parte creativa, en la parte de interpretación de texto, en la parte de producción escrita. Era bastante interesante entre ellos, en producción. Era una materia, que daba para eso. Producir (D7, comunicación personal, 12 de diciembre de 2017)

R:Y ahí, es cuando entro yo, a formar parte de los talleres (se refiere al año 1989). Yo siempre hablo en contexto ¿no? Aparece la computación, aparecen las fotocopias. Ya cuando yo, terminaba de hacer el magisterio. La computación, daba un remanente de hojas, que se plegaban así y tenían un troquel. Bueno. Los padres, las donaban a la escuela. Y trabajábamos, como una cooperativa. La directora, hizo vaciar el lugar, donde se almacenaban todos los bancos. Y puso tableros y caballetes. Y entre los profesores, hicimos. . . Ese lugar, era una exquisitez. Teníamos un grabador, pasábamos música clásica. Hacíamos expresión corporal, antes de empezar a trabajar. Y cada grupo, por ejemplo traía: suponete tercero, témpera roja. El otro, azul. El otro, papeles de revistas con colores. Y teníamos un armario, que lo pintamos y lo arreglamos. Todo por los chicos ¿eh? Y se dejaban todas las esculturas, en estantes. Todo era a pulmón ¿eh? Ellos nos decían: tenemos esto. Bueno, ya vamos a buscar. Éramos los basureros, decíamos nosotros. Porque todo lo que estaba en la calle, lo usábamos. Y les había comprado, Silvia Germani, un bebedero de agua. Como los que usan en las heladerías. Teníamos televisor, en todas las aulas. Y la video casetera, en todas las aulas. Entonces vos, tenías que dar historia del arte. Te traías tu video. No existía el DVD todavía. Y podías enseñar esa clase, con el video. Sin moverte del aula. Después, ibas al taller. Nada se tiraba. Creo que fue la época, más rica. Ni siquiera, compraban plasticola. Y el primer trabajo que se evaluaba, era la carpeta. Que la hacían ellos con cartón, antes de que aparecieran los cartoneros. No se compraba nada, que fuera con firma de una marca. Eran las revistas, papel de diario, papel de revista. Esas hojas, que eran regaladas. Y hacíamos, en la cocina de los profesores, engrudo. Porque había que cocinarlo, para que se mantuviera. Después, los poníamos en frascos con limón y se mantenían. Y se terminaban haciendo, como cola de carpintero. Fue una época, maravillosa. Maravillosa. (D13, comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

Estos testimonios nos permiten seguir la línea inaugurada por Ramallo y Porta (2017) acerca de la convivencia de prácticas tradicionales y vanguardistas para nuestro estudio en los partidos de San Miguel y José C. Paz. Sumaremos que las estrategias y estilos que podríamos catalogar como novedosas las encontramos en campos disciplinares como el arte, la literatura; y no así en matemáticas. Las ciencias sociales, como la historia y la geografía, dan cuenta de una mixtura entre la clase magistral y las novedades respecto del rol del docente y del alumno:

R: . . . manejaba más el cruce, el mix. . . P: El mix. R: . . . magistral y los grupos. El trabajo en grupo. (...) Yo lo recuerdo a partir del '85. Yo estoy casi convencida que fue ahí, porque eran bajadas institucionales que nos daban. Que los chicos tenían que, que nosotros éramos sólo coordinadores. Era ahí, en los '80 (...) (D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

Lo mismo ocurre respecto de la evaluación, existe una convivencia de formas de evaluar individuales y grupales. En áreas como matemáticas suele ser individual, mientras que en áreas como biología, historia, geografía, se dan grupales también. La incorporación de la calificación conceptual y la recuperación de los objetivos comienza a tener un lugar preponderante:

R: ¿cómo hacés para 40? Yo le dije, estuvo un inspector en Grand Bourg, no me olvido nunca, porque le digo, pero escucheme señora, nosotros tenemos que evaluar por objetivo. Supóngase que tenemos cinco objetivos, yo tengo 42 chicos en esa aula. Pero, además, yo tengo después ¿cuántos otros chicos? ¿Cómo hago? Ah, bueno. Y, pero está queriendo que yo plante papas en el cielo, le dije a esta mujer. Le digo, porque, ¿cómo hago? Entonces te bajaban las cosas, para cómo hacerlo y te digo que nos volvimos monos. Y que tenían que recuperar, ¿te acordás? Alcanzó, no alcanzó, eso fue (...) todo una cosa, te volvías mona para poder evaluar y, ahí vi eso, el enfrascamiento en esas cosas que, en definitiva, no conducían a nada. Pero profe, ¿estoy bien o no estoy o no estoy? Alcanzó, todavía no alcanzó. . . (D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

En trabajos anteriores Fernández (2018) y Fernández y Álvarez (2019) hemos presentado algunas líneas que nos permitían comparar las prácticas de enseñanza en tres períodos de expansión de la matrícula (1965-1975, 1985-1995, 1996-2006). Retomando esos avances, y profundizando el análisis sobre el período 1985-1995, podemos decir que lo característico de esta segunda etapa parece ser el achicamiento de la distancia entre docentes y estudiantes, lo cual supuso el planteamiento de nuevos roles para ambos. Estos nuevos roles de guía, coordinador, facilitador, para el docente; y de sujeto activo y comprometido con su aprendizaje, para los estudiantes; se dan en un contexto en el que, al igual que en el período anterior 1965-1975, existe una fuerte presencia del contenido, de la ejercitación en clase y fuera de ella, de la garantía de la disciplina³⁵, de la autoridad del docente apoyada sobre el saber. Por otro lado, el trabajo del docente no es en solitario, la figura del departamento, la preparación de materiales colectivos, las reuniones de concepto (propias del segundo período), muestran esta característica. Esto se da en paralelo de un efectivo control del trabajo docente a partir de las observaciones de directivos e inspectores.

³⁵Los problemas disciplinarios no aparecen como una novedad, y aunque no eran numerosos, si eran faltas graves. Lo que se reconoce como una diferencia son las herramientas: amonestaciones, expulsiones, suspensiones, con las que contaba la institución

Finalmente, en el capítulo 3 introducíamos la hipótesis de cierta sincronía entre el período de estabilización del programa de estudio, a partir del Plan Rothe y cierta quietud en relación a los cambios en las prácticas de enseñanza. En este punto del análisis podríamos arriesgar la idea de que si bien la sincronía se mantiene, existen indicios de prácticas novedosas antes de la reforma de 1993, quizás reducidas a ciertas asignaturas, y a las iniciativas de ciertos actores (con contactos con otras instituciones y actores), que vehiculizaban estas prácticas.

5.2.4. Las prácticas de enseñanza 1985-1995 en San Miguel y José C. Paz: recurrencias, diferencias, condiciones

En este capítulo nos abocamos a la a la reconstrucción de las prácticas de enseñanza para el período 1985-1995. Esto se hizo a partir de la descripción y análisis de la organización de la clase, las estrategias, los materiales y la evaluación, diferenciando por áreas de conocimiento. Asimismo, señalamos las recurrencias en las prácticas de enseñanza para el período seleccionado, así como también realizamos un análisis conceptual, situado, histórico y comparado de las mismas.

Una primera cuestión que pudimos marcar tuvo que ver con las invariantes sobre la organización de la clase de los profesores secundarios. Allí, alertamos sobre dónde se ubica la atención: si es en el trabajo del docente o del estudiante, aclarando que siempre se trata de un trabajo en simultáneo. Estas configuraciones ayudarían a la economía del trabajo docente.

Una segunda cuestión, tiene que ver con las particularidades de la enseñanza para las diferentes asignaturas. Las prácticas novedosas, tradicionales, e híbridas, se asocian más a unas asignaturas que a otras.

Una tercera cuestión tiene que ver con el contexto. A pesar de ser adverso ya hacia fines de los años 80 y principios de los años 90, no se percibe en las escuelas a la hora de dar clases. En los casos en los que se percibe es en aquellos docentes que comenzaron a trabajar en los años 70. Estos docentes tienen una mirada de más larga duración que le permite también percibir el aumento en la cantidad de estudiantes.

Una cuarta cuestión está relacionada con el trabajo docente y sus condiciones. Se refiere a un trabajo en equipo, con acompañamiento institucional. La insuficiencia de los recursos y el deterioro de la infraestructura escolar adopta mayores dimensiones con el pasaje de administración del estado nacional al provincial. Lo mismo ocurre con la cuestión de la supervisión.

Finalmente, una quinta cuestión se relacionará con la reforma. La participación de los

docentes en ella marca una diferencia en la concepción acerca de las misma. Aunque eso no garantiza la ausencia de la crítica, sino más bien un reconocimiento a un aspecto de ella, como puede ser la actualización de saberes de los docentes.

Para cerrar, un sexto punto, tiene que ver con ciertos cambios y continuidades (que serán desarrollados en el capítulo 7). Aquí hicimos notar que es la relación pedagógica la que se comienza a alterar en el período 1985-1995, y que existen experiencias aunque quizás aisladas que intentan modificar las prácticas antes de las reforma de la Ley Federal. En este punto y retomando una idea esbozada en el capítulo 3, acerca de cierto desfasaje entre la propuesta y su puesta en práctica, agregaríamos que ese desfasaje se compensa en algunos casos con la intervención de ciertos actores, de ciertas conexiones con agentes externos e internos, como pueden ser los colegas. Esto permite ver cambios progresivos que se irán profundizando a lo largo de la década de los años 90. Ahora veamos qué relaciones podemos establecer entre esas prácticas y el modelo institucional de la escuela secundaria.

Capítulo 6

Sobre las relaciones entre las prácticas de enseñanza en el período (1985-1995) y el modelo institucional de la escuela secundaria

En este capítulo, presentamos las relaciones encontradas entre las prácticas de enseñanza del período estudiado y el modelo institucional de la escuela secundaria. A partir del diálogo entre las características que adoptaron las prácticas de enseñanza en el período 1985-1995, y aquellas propias de la educación secundaria a los largo de su constitución histórica, proponemos un recorrido por las alteraciones y continuidades de las funciones, de las prácticas de enseñanza, y del modelo institucional. Para concluir, realizaremos una descripción y análisis de las particularidades de nuestras instituciones de referencia en el estudio, y su cercanía y/o lejanía del modelo de origen.

6.1. El modelo institucional de la escuela secundaria (1985-1995)

6.1.1. Viejas y nuevas funciones en la escuela secundaria

En el capítulo 2, nos referimos al modelo institucional que la fundación del Colegio Nacional Buenos Aires encarnó y que puede asociarse a ciertas funciones que adquirió el nivel secundario, dentro proceso de configuración de los sistemas educativos modernos: la función propedéutica, la función cultural, la función social, y la función político-económica (Acosta, 2011a). La primera de estas funciones está asociada a su vínculo con

la universidad. Esta cuestión aparece en las entrevistas:

R: (...) Sigo pensando eso. O sea, para poder pensar una clase, sí tenés que conocer perfectamente los contenidos. Porque a veces, no siempre los conocen los profesores. Pero hay otras cuestiones en el juego también, aparte estrictamente del contenido. Hoy por hoy, yo con esto de los celulares y las redes. . . Y yo, doy física. Vos fijate que hay un montón de cosas, que no tengo ni idea. Y bueno, esto. . . No me da vergüenza decirlo. No sé, busquémoslo, vamos a leerlo. Hay mucha cosa nueva y bueno. Hoy por hoy, es otra la cosa que tenemos que enseñarles a manejar. Si bien, lamentablemente, yo digo. . . Terminan sexto, van a la universidad. Y en primer año de la universidad, en el CBC, les van a pedir la misma guía de hace treinta años atrás. Exactamente lo mismo. Pero bueno. Por ahí, dotarlos de otras herramientas, como para poder responder a eso. A las exigencias, que sí les va a permitir avanzar y aparte, llevarse algo. Que no sea solamente aprobar un parcial. (D6, comunicación personal, 11 de diciembre de 2017)

Es interesante lo que aquí aparece, ya que plantea la idea de la poca o nula transformación de la universidad. De modo que esto nos hace pensar que si existe esa correlación entre un nivel y el otro, los cambios, las experiencias vanguardistas en uno de ellos (el nivel secundario) caen en el vacío a la hora de habilitar al nivel siguiente que sigue anclado en formatos mucho más tradicionales. De esta forma ¿Para qué innovar en las prácticas en el nivel secundario si la universidad se encargará de comprobar que los estudiantes estén adecuados a formatos tradicionales de enseñanza y evaluación? Sí bien no podemos decir que esto obture la posibilidad de crear alternativas de enseñanza y evaluación en la escuela secundaria, su dependencia de la universidad podría abonar la quietud en las innovaciones.

Otros testimonios señalan que preparaban específicamente a sus estudiantes con materiales similares a los que se veían en los ingresos de las universidades; que proponían estrategias como la toma de apuntes, e incluso hacían hincapié en la responsabilidad y autonomía que debían desarrollar, en pos de acostumbrarlos a las formas de la universidad:

R: Sí. Para poder. . . Y además nunca, yo tenía orientación de ciencias naturales y los libros de biología eran espantosos, entonces estudiábamos con todo material para todo lo que era medicina, biología, para que los chicos tengan una preparación en biología. . .

P: ¿Más parecida a la universidad que. . . ?

R: Y sí, porque tenía que dar un ingreso. Muchos hacían el UBA XXI, entonces tenían que. . . Pero eso lo hacían en el San Martín. (D8, comunicación personal, 18 de diciembre de 2017)

Yo, a veces digo, todo tiene que tener una nota, todo tiene que estar visado, les pegan en el cuaderno el papelito. Cuando van a la universidad, que si no miraron ... si no miraron un cartel, se quedaron afuera de todo (D3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

La función cultural que giraba en torno a la formación ofrecida por su programa de estudio, nos pone en contacto también (como dijimos en el capítulo 2), con la función

social, y la función política-económica, en cuanto a que ese programa clásico-científico enciclopedista, estaba pensado para la formación de una élite dirigente, en un contexto (el del modelo agroexportador) que no requería la formación de recursos humanos locales pero en cambio sí se vio afectado por los aspectos de interés político (Tedesco, 1986).

Respecto del período analizado y sus reformas, hemos hablado ciertas modificaciones en el ciclo básico común, como la eliminación del latín, la modificación de la carga horaria de ciertas asignaturas, la transformación de estas en talleres, la introducción de contenidos referidos a los derechos humanos. Estos cambios no alteran el corazón de ese modelo curricular humanista.

Ahora bien, la llamada función social se expande en términos del perfil de sujeto a formar. El nuevo sujeto que debía defender las instituciones democráticas. Para ello, había que construir un nuevo sentido de la autoridad docente (no vertical), contemplar las características psicofísicas del adolescente, revitalizar las redes de participación con la comunidad. Tanto las modificaciones curriculares como las nuevas expectativas sociales son claves para la formación de este nuevo sujeto. Aquí las funciones sociales se ponen sobre las funciones económicas, tal como reza la famosa frase de Raúl Alfonsín en su discurso de asunción ante la Asamblea Legislativa en 1983 con la democracia no solo se vota, sino que también “se come, se educa y se cura”.

Otras características del modelo institucional, además de la división en disciplinas y el currículum humanista, señaladas en el capítulo 2, son la distribución horaria mosaico y la designación de profesores (Acosta, 2011a). De ellas, la forma de designación de los docentes ha pasado de la inscripción en un listado en los establecimientos educativos a la designación por acto público. En el capítulo 5, citamos testimonios de lo traumático que resultó para los docentes este cambio, en un contexto de achicamiento del Estado y escasez de trabajo. Respecto a la distribución horaria mosaico, podríamos mencionar un cambio no en la distribución pero sí en la duración de la clase para la Provincia de Buenos Aires: el paso de la hora cátedra (40 minutos) al módulo (60 minutos). Sin embargo, esto se encuentra regulado por las resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación N° 3708/96, y N° 11714/97, con posterioridad a nuestro estudio.

6.2. Prácticas de enseñanza, reformas, y modelo institucional

En el capítulo anterior, hicimos una descripción de las prácticas de enseñanza para el período estudiado. Sostuvimos que en la generalidad se trataba de una configuración más bien tradicional: fuerte contenido teórico, trabajo intensivo de los estudiantes a través de largas y numerosas ejercitaciones (en clase y en el hogar), evaluaciones orales y escritas

tradicionales individuales (ligada al modelo de origen de la escuela secundaria). Esta situación se ve acompañada por el apoyo y participación de las familias, por la disciplina imperante, y por el ejercicio de una autoridad por parte de los docentes que se apoyaría en el saber.

Ahora bien, también señalamos la presencia de nuevos enfoques que situaban al profesor en el lugar de una guía; de actividades sumamente creativas, aprovechando los recursos tecnológicos del momento; de actividades formativas y recreativas, a través de las salidas educativas. Lo mismo con las evaluaciones en las que empieza a aparecer la forma grupal, la nota conceptual, la recuperación de objetivos, las reuniones de concepto. Estas novedades aparecen ligadas al espíritu de las políticas educativas, a las reformas, pero también a la presencia de ciertas conexiones entre diferentes actores, de ciertas áreas del conocimiento.

En este sentido, la particularidad del período, pareciera aproximarse a un híbrido en el que conviven formas tradicionales y novedosas, acompañadas éstas últimas, por algunos cambios en el régimen académico, que alteran la relación pedagógica. Algunas de las modificaciones al régimen académico como la recuperación de objetivos del aprendizaje, la importancia creciente de la nota de concepto, produjeron algunos cambios que serán decisivos para pensar las transformaciones en las prácticas de enseñanza: prácticas que interpelan a los estudiantes desde otro lugar, un lugar activo; evaluaciones que salen de la lógica individual, y más preocupadas por el proceso.

El régimen académico como parte del modelo institucional, se ve alterado en esa dimensión aunque conserva un tipo de organización curricular e histórica más bien tradicional. Sobre ese híbrido pareciera haberse montado la reforma, profundizando cambios en las prácticas de enseñanza y evaluación hacia fines de los 90 y principios de los 2000. Los cambios operados en las formas de enseñanza y evaluación en tanto se alejan de la esencia del modelo de origen, son vistas como elementos que desvirtúan dicha esencia, y parecieran no permitir la distinción entre quiénes saben y quiénes no, perdiendo la formación, su signo de distinción cultural (Cazas, 2018).

6.3. Gramática de la escolarización, forma escolar, cultura escolar

Como sostuvimos en el apartado anterior, algunas de las modificaciones en la forma de pensar la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, sirvieron para repensar la relación pedagógica y de allí las prácticas de enseñanza. La pregunta que surge es en qué sentido pudo esto modificar la gramática de la escolarización. Entendida esta como ese conjunto de reglas tácitas, que organizan el tiempo, el espacio, el trabajo de y sobre los estudiantes, ¿Cuánto de esa reformulación pedagógica permitió una modificación de

cómo pensamos hoy a la escuela secundaria?.

Creemos que si entendemos al régimen académico como parte del modelo institucional, y observamos el lugar que fue ganando el trabajo y evaluación colectivos, el énfasis en la evaluación como proceso y como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el lugar del estudiante como productor y el del docente como guía; podemos pensar en cierta reformulación de algunos elementos de la gramática, a lo largo de los procesos de expansión de la escolaridad, acompañada por la conservación de sus núcleos duros: clasificación etárea, aula graduada, simultaneidad. Las nuevas generaciones que se incluyen, en los diferentes ciclos de expansión de la matrícula, van haciendo un registro diferente de los modos de ser, de hacer y de estar en la escuela secundaria. Esto nos introduce a la historia de la forma escolar y en el tipo de socialización que produjo y sigue produciendo.

En este punto, volveremos a la cuestión de las funciones desarrollada más arriba. La función social, para nuestro período de estudio, supuso una expansión del universo y del perfil de sujeto a formar. Allí, albergan unos modos de socialización, de interpretar las normas, los símbolos, atravesado por la cuestión de los derechos humanos, reconociendo el papel de las instituciones sociales en esa finalidad de crear una sociedad democrática. Pero en este caso también hay convivencia de modos de ser democráticos con modos tradicionales de ejercicio de la autoridad; de modos de aprender apoyados en el interés del estudiante con la premura de "seguir al profesor".

Al momento de abordar la cultura escolar de las instituciones en las que nuestros entrevistados se desempeñaron, se vuelven relevantes: los actores, los discursos, los aspectos organizativos e institucionales, y la cultura material de la escuela (Viñao Frago, 2002). Nuestros entrevistados son parte del grupo de actores pero no los únicos, lo son también la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familia, directivos), las organizaciones de la comunidad, el personal no docente. En este sentido, y tal como desarrollamos en el capítulo 4, el período estudiado hablaría de unas instituciones de carácter abierto a la comunidad educativa, con un fuerte compromiso de los que la conforman. Dichas instituciones muestran lo que hacen, muestran sus productos. Por otro lado, los estudiantes se conectan con el afuera, a través de las salidas educativas, viajes de recreación, participación en concursos de diversas áreas.

Estas características hacen a las representaciones sobre las escuelas, y se aprecia en los discursos sobre ellas y lo que producen. Aquí podemos señalar rasgos comunes como la disciplina, los buenos resultados académicos, el compromiso de los estudiantes, del plantel docente, (nuevamente) de la comunidad educativa:

R: Ahí en la escuela, si bien era una escuela, en su momento, bah y creo que lo sigue siendo, muy solicitada. Para los padres era muy importante decir que sus hijos iban a esa

escuela. Tenía un status, como te dije antes, un nivel académico muy bueno, siendo. . . R: Como todas las escuelas nacionales. R: . . . sí, tenía un muy buen nivel. Los padres hacían cola, no sé cuántos días, para anotar a los pibes, cuando era la inscripción (...) R: A ver, habían normas medio rígidas en esa escuela, que hacían a todo el contexto de todo, ¿no? Muchos le decían “La cárcel” al Juan B. Justo pero, a su vez, todos querían entrar, porque se trabajaba con una disciplina bastante rígida, pero los resultados que se obtenían eran muy buenos, académicamente. Entonces era, creo, una consecuencia. Como estaba todo tranquilo, podíamos dedicarnos a estudiar. Generalmente los chicos muy conflictivos realmente salían. Existían las amonestaciones. . . P: Claro, había sanciones. R: . . . claro, había sanciones. Además había sanciones de cosas mínimas, que entonces hacía que los pibes, después, se cuidaran en cosas más grandes. Ponían dos amonestaciones por estar masticando chicle, mientras se izaba la bandera, por ejemplo (D16, comunicación personal, 10 de julio de 2018)

R: ¿Sí? Y, haber trabajado en, cuando yo arranqué, arranqué en el colegio, en la Escuela de Comercio Juan B. Justo, donde había un equipo de gente joven, donde la directora era una profesora 06.02¿? que fue inspectora. Una profesora con una visión de la didáctica y del trabajo de la escuela muy particular. Está bien ella, yo siempre digo que vivía para, por, en, entre, con la escuela, todo, la vida en la escuela. Todos los jóvenes que entrábamos a trabajar ahí nos formaba mucho, con ese compromiso y te sentías realmente formando parte como de una familia y había mucha gente joven trabajando. O sea, yo entré, tendría 23 años cuando entre y los que estaban arriba mío tendrían 30. Pero gente como muy bien preparada, con mucho compromiso, con gran compromiso con la escuela y la directora era la cabeza realmente, que movía y nos movilizaba a todos. Y eso fue un momento, para mí muy impactante. La gente, yo aprendí mucho con ellos, yo aprendí mucho con ellos. Gente muy generosa y muy buena gente, muy buena gente. Yo lamenté mucho cuando me fui, porque uno trata, con la vida, ubicar sus horas acorde a su vida familiar. Entonces yo empecé a traer las horas de turno tarde, yo trabajaba ahí a la mañana y fui ocupando mis mañanas. . . (D3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

La escuela Juan B. Justo, fue siempre para mí, la escuela que había sido nacional en la provincia por excelencia. Porque los directivos, eran de una calidad impresionante. Vos entrabas y todo el mundo decía. . . Hacíamos los murales en la calle, en todas las paredes y todo era perfecto. Porque eran los mismos alumnos, de la comunidad, los que los respetaban. Se invitaba a los padres, a clases abiertas.(D13, comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

Notesé que nuevamente aparece la cuestión de la disciplina, ligada a la posibilidad de colocar sanciones que podían excluirte de la institución, y a los buenos resultados académicos. Estos últimos, son parte de la cultura material de la escuela, se visibilizan a través de exposiciones, ferias, clases abiertas. Esta cultura material también está teñida de nuevas tecnologías para nuestro período, como la irrupción de los materiales audiovisuales y su uso didáctico, y acompañada por el uso de bibliotecas y laboratorios. Asimismo, se enaltece la acción de los directivos, así la “cabeza” de la escuela se vuelve central a la hora de sostener las prácticas escolares, y de construir el prestigio de dichas instituciones. Por último, en lo que refiere a la aspectos organizativos e institucionales. Esto se vincula a la

dirección escolar, pero también remite a la organización de los profesores en departamentos; a la aplicación clara de las reglas institucionales y de cierta unidad de criterios entre los actores de la institución.

6.4. Los colegios de San Miguel y José C. Paz en diálogo con la historia de la escuela secundaria

En nuestro capítulo 4, explicamos cómo la creación de ambos colegios nacionales la podíamos ubicar en diferentes momentos históricos y a raíz de particulares demandas. El Colegio Nacional de San Miguel, data del año 1953 mientras que la Escuela Nacional de Comercio “Juan B. Justo”, lo hace en 1971. A pesar de la distancia entre los dos, se trata de instituciones que nacen al calor de la expansión de la educación secundaria, en un contexto de ampliación de los derechos sociales, pero también de una profunda radicalización política (con intermitencia de gobiernos civiles y militares), y de una política económica que penduló entre la aplicación de políticas económicas ortodoxas y heterodoxas. Asimismo vimos que en la década de 1940, a partir del Plan Rothe, se inicia un período de estabilización sobre un modelo, el bachillerato humanista, valorado profundamente por los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina (Acosta, 2012, p. 138). Este período de estabilización es el que funciona como una especie de plataforma sobre la cual nuestras instituciones de referencia se apoyan.

Estas instituciones ofrecían la modalidad bachiller pero también comercial. Es decir que su formación no estaba ligada únicamente con la universidad sino con otras ramas del comercio y la industria. Lo que parece ponderarse en ambos casos es la oferta cultura allí recibida:

Lo que pasa que en el Nacional yo tuve unos docentes que, realmente, eran increíbles. Una época de una calidad y, no calidez humana, pero, digamos, no eran inhumanos, no eran despec. . . no sé cómo decirte, eran gente que sabía, tanto que sabía te fascinaban. Está bien, no teníamos estos elementos, ¿entendés? Entonces yo descubría con una profesora Irurzum, que era cartógrafa, además, que te dibujaba Europa o te dibujaba Suiza si lo iba a ver y te daba punto por punto y te hablaba y te hacía viajar por el mundo con esas clases (D1, comunicación personal, 17 de junio de 2017)

Otra cuestión es la selección, que está dada por el examen de ingreso:

Mis recuerdos de esa preparación fueron de continuo sufrimiento porque poco o nada se parecían a esos problemas matemáticos y los análisis de texto con lo ejercicios y deberes de mi escuela primaria. Ese niño de 12 años, de camisa blanca y pantalones cortos, que se presentó a dar examen, era un guerrero adulto, que debía trepar los muros de un castillo para

después seguir peleando en el castillo mismo. Sin duda, me marcó para toda la vida. Hasta recuerdo que rendí Matemática a la mañana y Lengua a la tarde, y que mi puntaje fue de 25,75, sobre un máximo de 50 puntos de absoluto. Al consultar luego los resultados, aún tengo presente los llantos de vencedores y vencidos, por igual (Testimonio de un ex alumno del Colegio Nacional de San Miguel, 2003:175-176)

El testimonio da cuenta de los sentimientos ante el recuerdo del examen, del trabajo previo que suponía hacerlo, y de la distancia con el nivel anterior. Se trata de un acceso restringido, no a una élite nacional de las características de los primeros años de los colegios nacionales, sino a un sector local con ciertas posibilidades económicas y culturales de la zona.

Una cuestión interesante de destacar es cómo se posicionan estos colegios en cada uno de los partidos. Y habíamos señalado que siguen conservando su carácter emblemático. De hecho, las demás escuelas marcan su posición respecto de ella:

Yo estuve 31 años, he sido jefe de departamento, he sido delegado gremial, he sido presidente, he jugado ciertos roles (...) con todo el plantel, en esos años, fue la escuela media N.º 4, después del Nacional, llegó a estar dentro de las preferencias. (...) Pero eso cambió porque trabajábamos sobre eso. Trabajábamos mucho. Medina como directivo fue la expresión de eso, pero con todo un equipo muy importante, de preceptores y docentes muy comprometidos con la escuela. Y la escuela llegó a estar ahí, segunda o tercera en cuanto a la aspiración de los padres para... se hacían colas impresionantes (D21, comunicación personal, 10 de octubre de 2018)

El entrevistado refiere a una escuela vecina (la Escuela Media N.º 4) y a los cambios que un equipo de docentes (profesores, directivos, preceptores) pudo realizar, posicionando a la escuela como una de las opciones de las familias: segunda o tercera, luego del Colegio Nacional de San Miguel. Esta situación nos remite al concepto de Stedman (1992), en tanto nos permite ver cómo operan las instituciones de referencia.

Entonces podríamos pensar que las instituciones del conurbano bonaerense deben pensarse desde otras aristas, donde los actores, individuales y colectivos; las necesidades sociales; los momentos históricos de emergencia, fueron marcando sus características propias; amparadas todas ellas, en el convencimiento de que allí existía una oferta cultural superior. El Estado nacional aparece como el garante de ella.

En resumen, a lo largo del capítulo hemos analizado el entrecruzamiento de nuestros casos (los Colegios Nacionales de San Miguel y José C. Paz) y el modelo institucional de la escuela secundaria argentina. Hicimos notar que si de funciones hablamos, podemos ver su asociación con la universidad, y la expansión de la llamada función social, en términos del perfil de sujeto a formar. Por otro lado, señalamos algunos rasgos de la cultura escolar de esas instituciones como la disciplina, los buenos resultados académicos,

el compromiso de la comunidad educativa la escuela como vital a la hora de sostener las prácticas escolares, la aplicación clara de las reglas institucionales y de cierta unidad de criterios entre los actores de la institución, junto a una fuerte presencia de la dirección escolar. Todo ello, acompañada de una atractiva oferta cultural, y de la selección (dada por el examen de ingreso), construyó el prestigio de dichas instituciones, el cual las posiciona como referencia de la localidad y del partido. Veamos ahora cómo y en qué aspectos de las prácticas de enseñanza, desarrolladas en estas instituciones, pueden visualizarse cambios y continuidades, y cómo dialogan con el modelo institucional de la escuela secundaria.

Capítulo 7

Cambios y/o continuidades en las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, desde su origen hasta el período de expansión de la matrícula seleccionado (1985-1995)

En este último capítulo señalamos los cambios y las continuidades en las prácticas de enseñanza desde su origen hasta el período de nuestro estudio. En capítulos anteriores, referimos a las prácticas de enseñanza en el nivel secundario desde sus inicios, a partir de la literatura y de las investigaciones al respecto (capítulo 3); nos concentramos en el período de este estudio, y las describimos en función de las voces de nuestros entrevistados (capítulo 5). Es a partir de un entrecruzamiento entre ambos desarrollos, que en este capítulo, se analizan las continuidades y los cambios, a partir de un enfoque histórico y comparado; considerando las razones expresadas por los entrevistados como explicaciones de dichos cambios. Por otro lado, se vinculan esos cambios y continuidades a los períodos de expansión y las reformas. Finalmente, como cierre de este trabajo, se presentan las conclusiones.

7.1. Continuidades y cambios en las prácticas de enseñanza en el nivel secundario

En este apartado debemos diferenciar entre las continuidades que los actores señalan a lo largo de su carrera profesional, de las continuidades que podríamos marcar respecto del

modelo de origen. Dentro de las primeras, encontramos aquellas que se relacionan con lo que Jackson (2002) llama la pericia técnica de los docentes:

- la explicación de los temas por parte del profesor
- partir del error para que los estudiantes puedan aprender
- la articulación entre clases
- la planificación de la clase en función de los estudiantes (edad, características propias del grupo, niveles de avance)
- la evaluación constante

Por otro lado, aparecen otros rasgos que si bien no ubicaríamos por fuera de la pericia técnica, tienen que ver con los términos en los que se da la relación pedagógica. Allí se refiere a: la motivación, la escucha, el diálogo, el buen trato, el respeto, el vínculo cercano, el orden. Finalmente, figuran cuestiones que hacen al trabajo pedagógico pero que tienen que ver con la dimensión institucional: los criterios unificados por departamento, la escuela abierta a los padres.

Para abordar las continuidades respecto del modelo de origen, es necesario recordar esas características iniciales. Habíamos señalado que las prácticas de enseñanza, desde la creación del Colegio Nacional Buenos Aires hasta la década del 20, eran descriptas por la literatura como escolásticas. Los profesores se muestran, distantes, apurados por cumplir con el programa (y los estudiantes apurados en seguir al profesor). Estaban los que llegaban tarde y se retiraban temprano, los que dictaban siempre el mismo tema, los que proponían textos y actividades complejas. Por otro lado, el programa de estudio se critica por su extensión, su énfasis en las humanidades, y su ajenidad a las necesidades prácticas de la época, la ausencia de algunos temas y actividades (como por ejemplo la sexualidad o excursiones extraescolares). Esta mirada pudo ser matizada a partir de los aportes Ramallo y Porta (2017) para quienes las clases enciclopedistas y positivistas, convivían con prácticas experimentales y vanguardistas. Ahora bien, a pesar de este reconocimiento, los cuestionamientos subsiguientes, a partir de la segunda mitad siglo XX, estuvieron siempre ligados al carácter enciclopedista, al predominio de las prácticas verbalistas, a la lejanía del programa respecto de los problemas reales.

Si nos detuviéramos en este punto para hacer la comparación con lo analizado en el capítulo 5, acerca de las características generales que adoptaban las prácticas de enseñanza en el período estudiado, diríamos que lo que parece haberse mantenido es: el carácter teórico de las clases, el lugar del docente como depositario del saber (y sobre el que éste montaba

su autoridad), la idea de que son los estudiantes los que deben seguir al profesor, la disciplina. En este punto, podemos ver lo que Cazas (2018) anuncia como las características predominantes en las formas de enseñar: predominio de la clase frontal con la exposición docente y el examen escrito e individual. Cabe aclarar que siguiendo la idea de Ramallo y Porta (2017), también encontraremos prácticas vanguardistas conviviendo con estas de tipo tradicional, y que serán parte de los cambios observados.

Antes de abordar los cambios, y volviendo a las continuidades que los actores señalan a lo largo de su carrera profesional, es necesario recordar que el ingreso a la docencia de nuestros entrevistados se inserta en un rango que se extiende entre 1970 y 1989, salvo aquellos que tienen formación normalista que lo hicieron entre 1958 y 1966, luego iniciaron su carrera como profesor entre la década del '70 y '80. Esto es relevante a la hora de pensar el contexto en que los cambios tienen lugar.

Retomando a Ramallo y Porta (2017) podríamos pensar en que, en nuestro período, existe un escenario donde el énfasis en democratizar el sistema opera como una plataforma sobre la cual se repiensa la relación pedagógica. Aparecen allí unos valores que toman protagonismo: participación, diálogo, vínculo cercano, apertura a la familias. Este cambio de paradigma también se refleja en la forma de trabajo de los estudiantes y en la evaluación. Respecto del primero, comienzan a verse otras formas de trabajo: en parejas, en grupos, el taller. Respecto del segundo, se piensa desde la variedad de ponderaciones, la nota de concepto, y las reuniones de concepto. Pareciera haber un corrimiento de un enfoque de corte individual a otro colectivo. En lo que refiere a las prácticas docentes, se explotan nuevos recursos como las películas, las imágenes, los documentos, las salidas educativas, y se mantienen también los tradicionales como los textos (manuales, libros), las guías.

Cuando los entrevistados refieren a los cambios los asocian a las condiciones en las que los estudiantes llegan a la escuela secundaria (menos comprometidos, menos saberes consolidados del nivel anterior), y aquí aparece un llamado de atención sobre el levantamiento de los exámenes de ingreso. Al mismo tiempo, estas condiciones son adjudicadas a los cambios sociales y culturales, ligadas a las crisis económicas y políticas. Aquí aparecen las menciones a la falta de trabajo, a la falta de una formación cultural familiar, al borramiento de roles claros que permitan el ejercicio de la autoridad. Por otro lado, señalan los cambios propiciados desde las normas. Algunos son ponderados de forma positiva como la reformulación del vínculo pedagógico, la capacitación; mientras otros son vistos de forma negativa como los efectos de la aplicación de la Ley Federal de Educación. Salvo la cuestión del reemplazo del examen de ingreso por el sorteo, que es vista como un cambio que modificó la población ingresante en la década del 80 y que se hizo presente en los docentes que comienzan a desempeñarse profesionalmente a mediados de la década del 70; el resto de los cambios son visualizados con mayor claridad hacia el último cuarto de

la década del 90 y principios del 2000.

En síntesis, podríamos decir que para el período 1985-1995, encontramos prácticas heterogéneas, convivencia de prácticas tradicionales con vanguardistas. Así pareciera tratarse de un mix entre: clases teóricas con intensa ejercitación y clases en las que prima el descubrimiento, la creatividad, el uso de las salidas educativas; evaluaciones orales y escritas individuales con la diversidad de formas de evaluar (lo que incluye la evaluación colegiada); la idea de que el estudiante debe seguir al profesor junto con la idea de la motivación, la escucha, el diálogo. Como hicimos notar en el capítulo 5, la novedad operaba en algunas asignaturas y gracias a determinados actores que operaban como nexo entre instituciones y podían acercar dichas novedades. Por otro lado, la disciplina, ligada a la autoridad del docente (cuyo lugar prestigiado pareciera estar dado por el saber) y a la posibilidad de castigar las alteraciones a las normas, es un aspecto que se sostiene, y le dan un marco de realización a las prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, comienza a reformularse la relación pedagógica, dando lugar a otros modos de construir la autoridad docente y de la institución.

7.2. Razones de las continuidades y cambios en las prácticas de enseñanza en el nivel secundario según sus protagonistas

Ahora bien, cuando analizamos las razones que los entrevistados arguyen a la hora de explicar esos cambios, notamos que podríamos agruparlas en: razones culturales y sociales; razones normativas y razones personales.

Dentro de las primeras, se mencionan los cambios familiares, en un contexto de crisis económica constante, que ha alterado las lógicas y roles familiares:

Hasta el 94. Porque después, la hambruna fue tan grande y la disección de valores fue tan grande. Que vos tenías que contener a los chicos, enseñar tu materia. Pero además, estaba lo grupal y lo individual. Porque cada chico, tenía un problema diferente ¿viste? Y a escuela, tenía problemas diferentes. (D13, comunicación personal, 23 de mayo de 2018)

R: Sí. Yo noté un gran cambio, en el 2001. Ahí, fue como una hecatombe social. Ahí, estaba solo en privado. (...) Pero noté una hecatombe, una cosa. Que después me parece, que todavía no la hemos revertido. (D9, comunicación personal, 22 de febrero de 2018)

La educación pasa por la familia. La información pasa por la escuela. No todas las familias pueden dar información. Pero también contener. Porque hay muchos chicos que en casa no

tienen contención. Están muy solos, tienen muchos problemas. A veces, en la casa los cargan con cosas que ellos no tienen edad ni tendrían por qué hacerse cargo, especialmente en escuelas públicas.(D17, comunicación personal, 2 de agosto de 2018)

Esto parece haber tenido un efecto de borramiento de las diferencias de roles al que la escuela apela, que han puesto en entredicho la autoridad docente:

El docente tenía el conocimiento y el alumno preguntaba, cuestionaba. . . Pero había una diferenciación en el nivel de conocimiento y de intercambio, ¿no? El conocimiento estaba para ofrecerlo pero había un respeto, había una diferencia de respeto y de reconocimiento de roles, me parece, inclusive en los padres. Creo que inclusive en las autoridades jerárquicas superiores al director, creo, no lo sé. (. . .) Y el docente era el docente y yo creo que se sigue intentando que el docente sea docente, pero hay un espacio enorme en los docentes hoy. No hay ni esa vocación ni ese conocimiento amplio que hace que, bueno, que el alumno se fascine porque el profesor le está dando lo que él no tiene. (D1, comunicación personal, 17 de junio de 2017)

Aquí se hace referencia a un debilitamiento de cierta cadena jerárquica basada en el saber y a la formación de los profesores. En relación con esto, el saber no es algo que sea monopolio de la institución escolar. El avance tecnológico ha supuesto una oferta para los estudiantes que establece una competencia con lo que la escuela les ofrece. Esto produce un público, diverso, masivo, que obliga a realizar cambios en las estrategias docentes:

el alumno presenta un abanico de posibilidades de evaluación, de muestra, de aprendizaje, no quedarnos sólo con el librito y la evaluación escrita. Otra puesta en escena del aprendizaje. (D2, comunicación personal, 25 de septiembre de 2017)

Entonces, al cambiar la población escolar, nosotros tenemos que tratar de aggiornarnos a éste grupo de chicos que tenemos ahora. Yo tenía una época, ya te digo, que entraban ahí, una elite a trabajar. Después, cuando se abrió para todos, lo cual me parece bien, me parece bien, porque en realidad, está bien. Digamos, una especie de igualdad de oportunidades. (D3, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

un ida y vuelta, más que nada una interpelación, porque también eso mostraba el nivel cultural de las primeras, de la década del '80, principios de los '90, la formación de los chicos, muy diferente de la formación actual. Es decir, había una respuesta diferente a la que hay hoy. Hoy se debe trabajar de otra manera, la cuestión cultural pesa bastante y a veces se deben remar algunas cuestiones, incluso en el vocabulario, en la forma de entender. Es decir, antes se apelaba a la cuestión memorística, a la memoria también, pero formaba parte de otras funciones. (D21, comunicación personal, 10 de octubre de 2018)

Respecto de las segundas, se señalan cuestiones positivas y negativas de las normas; siendo la Ley de Transferencia de los servicios educativos, y la Ley Federal de Educación, las acusadas por los efectos que generaron: falta de recursos, falta de control y organización, primarización del nivel secundario, políticas de reconversión y actualización docente. Estas últimas, como ya dijimos en el capítulo 5, fueron ponderadas como positivas en algunos casos; así como también el énfasis de ciertas políticas en achicar la distancia entre docente y estudiante. También se marcan los efectos del levantamiento del examen de ingreso y la flexibilización de la disciplina, a través de la eliminación de las amonestaciones y la posibilidad de desvincular a los estudiantes de la institución.

Finalmente, se ubican las cualidades personales del docente y el impacto de la formación inicial. Los profesores argumentan que las causas las encuentran en su forma de ser, en mantener cuestiones de su formación inicial que los han marcado de tal manera que le permiten sobrellevar las diversas situaciones del aula.

7.3. Cambios y continuidades en relación a los períodos de expansión y las reformas

En el capítulo 2, describimos la constitución de la escuela secundaria y con ella de su modelo de origen, y señalamos las dificultades para alterar dicho modelo a pesar de los cambios curriculares que se dieron entre 1863 y 1916. Más allá de 1916, las discusiones que planteaban las reformas se seguirían dando los pares: general/especializada, práctico/teórico, clásico/moderno, enciclopedismo/constructivismo, dependencia/autonomía (espíritu propio del nivel). El plan presentado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Guillermo Rothe (1941) consolidará el bachillerato humanista como institución determinante de la identidad del nivel medio, afirmando su expansión hacia otras ramas de la enseñanza media (Iglesias, 2018). Es más Acosta (2020) ha demostrado como el triunfo del ciclo básico común extiende la tendencia generalista de la modalidad bachiller a las escuelas de modalidad comercial, normal, e industrial. La etapa peronista será también exitosa en el crecimiento sostenido de la modalidad bachiller (en convivencia con la expansión de la enseñanza técnica), aunque con un énfasis en la introducción del trabajo desde una visión integral, y de su relación con el sistema productivo vinculado a un proceso de industrialización sustitutiva, y a la formación de un nuevo sujeto pedagógico, el obrero.

Recuperando lo analizado en el capítulo 2, las prácticas de enseñanza marcan una continuidad desde el origen del modelo hasta mediados de la década del 80. Las mismas se describen como escolástica, acompañadas de ciertos actos de violencia, donde se apreciaba la ausencia de algunos temas y actividades, atadas fuertemente al cumplimiento del programa de estudio, donde existían serias dificultades de los alumnos para “seguir”

las clases de los profesores. Ramallo y Porta (2017) agregan que no solo se trataba de prácticas de estas características sino que se pueden observar, en el Colegio Nacional de Mar del Plata, entre 1914-1940, prácticas de corte vanguardista. A pesar de ello, y de los cambios políticos, sociales y culturales introducidos por el peronismo, las prácticas de enseñanza se mostrarán casi sin cambios; sin embargo se convertirán en uno de los focos de atención, junto con los contenidos y la organización del nivel.

Ubicados ahora en ese primer momento de expansión, 1965-1975, señalábamos que las reformas mostraban una apuesta fuerte por el tecnicismo reinante en la década de 1960 y 1970. En ellas se expresaba la necesidad del planeamiento, como proceso, a nivel de departamento y a nivel del aula. En un trabajo anterior, al referirnos a las prácticas de enseñanza para este período, advertíamos: la cuestión de la excelencia como característica principal de los docentes y de las prácticas que estos desarrollaban, la centralidad de la disciplina (aunque se reconocen los conflictos disciplinarios se entiende que existían otras herramientas para castigar esos comportamientos), la distancia significativa entre docente y alumno, la idea de la coordinación por departamentos (tal como se ve en la normativa).

El período que nos ocupa, 1985-1995, muestra una serie de lineamientos tendientes a reformulación de la relación pedagógica, revitalizar la relación con la comunidad, dar al docente participación en la instancia de planificación curricular, reformulación de la evaluación (considerar las evaluaciones grupales) y calificación (conceptual, autoevaluación). Nuestro trabajo de campo, nos muestra ciertas continuidades con el período anterior; por ejemplo, la coordinación departamental como ordenador del trabajo de los docentes, la intensidad y cantidad de ejercitaciones, la evaluación de corte primordialmente individual, el docente como depositario del saber, y el saber como fuente de autoridad, el estudiante como quien debe adaptarse y seguir al profesor, la preeminencia del contenido teórico, el mantenimiento de la disciplina. Sin embargo, conviven con éstas otras prácticas que muestran cambios en la relación pedagógica, cierto achicamiento de esa distancia entre estudiantes y profesores, la preocupación por motivar al estudiante, el uso de nuevos recursos didácticos (video, imagen, las salidas educativas), nuevas formas de trabajo y evaluación (grupal, reuniones de concepto). Establecimos que estas diferencias podrían estar relacionadas con el campo del saber y con las capacidades de ciertos actores institucionales de generar condiciones para las prácticas novedosas.

Como podemos ver, existen elementos de las reformas que quedan, que son apropiadas de tal forma que pasan a integrar el repertorio de conceptos, tareas, herramientas, que los docentes utilizan en su práctica cotidiana y que se van reformulando con el paso del tiempo. Así como los efectos de unas son apropiadas y sostenidas, otras logran tomar cuerpo con posterioridad (a esto nos referíamos cuando mencionábamos ese desfase entre la propuesta de la reforma y su concreción). Parece haber algo así como un tiempo

de maduración, en la que los actores que llevan a cabo las prácticas, los profesores, las reformulan y aplican. Por ejemplo, y si bien este estudio no hace hincapié en el período 1996-2006, muchas de las cuestiones que nombramos como orientaciones del segundo período, las veremos potenciadas y generalizadas en ese período.

7.4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo referimos a la centralidad del Estado en la creación de una oferta y en la promoción de las reformas educativas y del currículum de la escuela secundaria, generalista, humanista, científico, en el desarrollo de la historia del nivel y, por lo tanto, de la extensión de su obligatoriedad. Las reformas desde fines del siglo XIX giraron en torno a la discusión sobre su tendencia generalista; el lugar de los conocimientos prácticos; el lugar del descubrimiento en las prácticas de enseñanza que promueve; la relación con la universidad, su función propedéutica y su espíritu propio; su relación con el aparato productivo; su flexibilidad; y su obligatoriedad.

El período tomado por este estudio 1985-1995, puede catalogarse como de cierto optimismo pedagógico, que entiende que poner el foco en las prácticas de enseñanza, y en el rol del docente, es la clave para la transformación. Esto tuvo lugar en un clima donde el diagnóstico suponía altos niveles de segmentación educativa, donde la tarea docente se empieza a percibir como desgastante, apareciendo conceptos como el de “clima escolar”, como factor a tener en cuenta para la configuración de la práctica de enseñanza.

Nuestros hallazgos coinciden con los de Cazas (2018): en las prácticas de enseñanza en el período elegido, si bien hay un predominio de la clase frontal con exposición docente y el examen escrito individual, hay un paulatino pasaje a la exposición dialogada. El estudio también refleja que hacia mediados de los años 80 empiezan a vislumbrarse pequeños cambios ligados a la política educativa, a la iniciativa de algunos actores y campos del saber; y a ciertas condiciones institucionales que las promovían. Esto supuso la mixtura entre prácticas tradicionales (largas ejercitaciones, fuerte contenido teórico, primacía de la evaluación individual-tanto oral como escrita-) y novedosas (trabajo con situaciones problemáticas, uso de nuevos recursos, búsqueda del protagonismo del estudiante, participación de la comunidad, formas colectivas de evaluación).

Junto con ello, en el trabajo destacamos que las instituciones contienen elementos que garantizan el desenvolvimiento de dichas prácticas. Esos elementos se encontraban relacionados con: a) su conducción; b) su carácter abierto a las familias principalmente, que son invitadas a ver y a participar de lo que los estudiantes producen; c) el compromiso de la comunidad educativa, y su conexión con el afuera, d) el rol del ejercicio de cierta forma de la disciplina, en tanto regulación del orden, en la promoción buenos resultados

académicos. Como producto de este contexto institucional, también nos encontramos con prácticas de socialización que combinan rasgos autoritarios y democráticos. Estos cambios tienen lugar en paralelo a ciertas continuidades, cuestiones que fueron marcadas por nuestros entrevistados como constantes en sus prácticas: la explicación, el lugar del error, la articulación clase a clase, la evaluación permanente, la motivación, trato respetuoso, el sostenimiento del orden de la clase, la unificación de criterios (concretizada a partir de la figura del departamento).

Respecto del modelo de origen de la escuela secundaria, encarnado en el modelo de Colegio Nacional, las continuidades parecen estar relacionadas con el carácter teórico de las clases, el lugar del docente como depositario del saber, la disciplina, y la responsabilidad del estudiante de “seguir al profesor”. Este híbrido que venimos describiendo, se produjo en un contexto de continuidad respecto de la función propedéutica de la escuela secundaria en relación con la universidad, y la función social se expande a la formación de un sujeto democrático.

Este sujeto, comenzó a ser conceptualizado como un sujeto de derecho, es definido como un buen estudiante, en tanto se adecúa a los requerimientos del modelo institucional de origen. Y esto se sostiene a pesar de que ha sido trastocado la matriz selectiva a través del levantamiento del examen de ingreso y su reemplazo por el sorteo. Será por fuera de los límites temporales de este estudio que los cambios se comenzarán a leer en clave de las condiciones de llegada de los estudiantes a la escuela y a las normas expresadas en las políticas educativas. A esto se sumarán las razones esbozadas por los entrevistados: razones socioculturales (cambios familiares, borramiento de los roles dentro de las familias, la relación con el saber, la formación de los profesores), y razones personales (la formación inicial y continua recibida, los atributos de la personalidad).

Reforzamos la idea de que así como los momentos de expansión, son forzados por las reformas al nivel (Acosta, 2011a, 2011b, 2013), los cambios en las prácticas de enseñanza son traccionadas tanto por los lineamientos de política educativa (las anteriores y las propias del período) como por los actores, las instituciones y su historia, siendo estos últimos más efectivos que la propia política educativa, en cuanto a la puesta en marcha de los cambios. Asimismo, una particularidad que encontramos en estudios en esta línea, y que reforzamos en este, es que los cambios son propios de cada disciplina de forma específica, de manera que no todas ellas los han experimentado en el período aquí considerado. Aquí podemos pensar de qué forma la división en disciplinas dentro de un curriculum generalista, dificulta la difusión de los cambios. No obstante, este cerco disciplinar parece haber encontrado un punto de fuga en las formas de evaluar. Es en la evaluación donde parece abrirse el intercambio interdisciplinar, como por ejemplo en las reuniones de concepto.

Por otro lado, es interesante reflexionar acerca de la relación entre los cambios en las formas de evaluación, la expansión del nivel medio, y su carácter selectivo. No se ha detectado en este trabajo una relación entre los cambios en las prácticas de enseñanza, en cuanto al desarrollo de las clases, y el número de estudiantes. Pero sí se ha sido mencionado a la evaluación como un factor a considerar, al momento de pensar la práctica de enseñanza. Esa alteración incide en la característica selectiva del modelo institucional, en tanto esos nuevos modos de evaluar parecen más laxos que los tradicionales, y posibilita el éxito de quienes antes estarían excluidos. Entonces, la progresiva democratización en el ingreso, y la consecuente expansión de la escolarización, junto a la flexibilización en las formas de evaluar, fueron quizás generando las condiciones para las modificaciones operadas a fines de los años 90 y principios de los 2000 (vistas generalmente como negativas por los actores, en términos de la llamada calidad educativa). Esto será acompañado por otra modificación, la forma de designar a los profesores, el pasaje de la selección institucional al acto público mediante puntaje. Así se genera un trípode entre las condiciones de los nuevos estudiantes, las nuevas condiciones institucionales, y la selección de los profesores (y su formación), que teje las explicaciones sobre la situación de la escuela secundaria en la actualidad.

Finalmente, retomando nuestras hipótesis iniciales, las modificaciones a las características del modelo institucional de origen de la escuela secundaria en el período 1985-1995, no parecen incidir de forma decisiva sobre las formas de organizar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, como si parece suceder con posterioridad a dicho período. A pesar del aumento de la matrícula y de la eliminación del examen de ingreso, todavía las formas de enseñanza mantuvieron muchas de las características asociadas al modelo de origen. También cabe destacar que se generó un espacio para la experimentación pedagógica. Será la puesta en marcha de una reforma profunda, sistémica, como la de 1993, la que conmoverá con mayor eficacia los rasgos del modelo institucional de origen de la escuela secundaria, y ello imprimirá nuevas peculiaridades a las prácticas de enseñanza.

Entonces, hubo innovaciones en las prácticas de enseñanza, aunque el modelo de origen no se alteró, o al menos no en su totalidad; y aunque la percepción de los actores no fuera la de la presencia de mayor número de estudiantes. Pareciera ser que lo que estuvo en juego es el alcance de los cambios, el cual varía en función de quién los promueve: los actores de la comunidad o el Estado. En este sentido, pensando en prospectiva, podría formularse que es la concurrencia de cambios, a mayor escala, tanto en el modelo institucional como en la carrera y en la formación docente; es decir, a nivel de la configuración sistémica, la que tuvo un efecto mayor al interior de las aulas.

A pesar de ello, hoy los números acerca de cuántos finalizan el nivel y en qué condiciones lo hacen, no son los deseados. Esto nos lleva a la consideración de que a pesar de los

avances en las maneras de pensar las formas y los contenidos de la transmisión, de conceptualizar a los estudiantes, e incluso de los cambios al modelo de origen, existen factores que impiden lograr la terminalidad dentro de la trayectoria teórica pensada para los estudiantes. Por ello, entendemos que sería necesario determinar cuáles son esos factores y si efectivamente se hallan dentro de la institución escolar, fuera de ella, en la intersección o en relación entre ambas. Como sea que fuere, parece ser un trabajo que demanda de la articulación del conjunto de los actores involucrados en la posibilidad de modificar un modelo institucional.

Bibliografía

- Acosta, M. F. (2008). *Escuelas medias y sectores populares: Posibilidades y potencia de la escuela (moderna)*. La Crujía.
- Acosta, M. F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 30(87), 217-246.
- Acosta, M. F. (2011a). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(42), 4-22.
- Acosta, M. F. (2011b). La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina. *Canadá, Chile y España. IPE*.
- Acosta, M. F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1).
- Acosta, M. F. (2013). Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. *Educação Unisinos*, 17(3), 184-198.
- Acosta, M. F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), 23-37.
- Acosta, M. F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, (47), 23-40.
- Acosta, M. F., y Bottinelli, L. (2015). La escuela secundaria argentina: la dinámica de incorporación y expulsión simultánea: Matrícula, modalidades y egreso en el corto y en el largo plazo. En *La escuela secundaria argentina: la dinámica de incorporación y expulsión simultánea: Matrícula, modalidades y egreso en el corto y en el largo plazo. Informe final de investigación Proyecto 30/3156*. (pp. 10-23). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula*, 1.

- Arenas, J. L. (s.f.). *Historia de la Educación (de 1930 a la actualidad)*. Consultado el 10 de octubre de 2020, desde <http://www.veamoslo.com.ar/sanmiguel/historia/escuelas2.htm>
- Barba, F. E. (1970). Debate parlamentario sobre el proyecto de ley de colegios secundarios (1900). En *Trabajos y comunicaciones. Memoria Académica* (pp. 35-50, Vol. 20). Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Plata. Consultado el 24 de agosto de 2020, desde http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1072/pr.1072.pdf
- Barriga, A. D., e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Bechtholt, S. C. (2016). Los cambios curriculares en la enseñanza de la historia y las permanencias en las prácticas de los profesores en la escuela secundaria. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 3(5), 86-114.
- Belossi, M. A., y de Caprio, M. A. P. (2004). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Lugar Editorial.
- Ben Altabef, N. E. (2008). *El Colegio Nacional de Catamarca: historia de sus treinta y cinco primeros años*. Dunken.
- Bet, G. (2008). Evaluando el impacto de la Ley Federal de Educación sobre la calidad educativa del nivel medio. *Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata*.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Ediciones Troque.
- Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media Argentina Tomo II (1945-1983)*. UNR editora.
- Braslavsky, C., et al. (2001). La educación secundaria; Cambio o inmutabilidad. *Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: IPE–Santillana*.
- Bustamante Vismara, J. M. L., y Schoo, S. (2013). Los vacilantes pasos de una institución de educación superior a mediados del siglo XIX (Concepción del Uruguay 1850-1860). *Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior: a 400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba*.
- C. Jacinto, A. F. F. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, París, IPE – UNESCO*. UNESCO.
- Cammarota, A. (2013). “Somos bachiyeres”. Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969). *Propuesta educativa*, (40), 132-134.

- Cané, M. (2003). *Juvenilia*. Biblioteca Virtual Universal. Consultado el 27 de abril de 2020, desde <https://www.biblioteca.org.ar/libros/92631.pdf> (Fecha inicial de publicación 1884)
- Cazas, F. J. (2018). *Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984-2010* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Buenos Aires.
- Cravino, M. C. (2011). Organización territorial y conflictos urbanos del Partido de General Sarmiento. Una mirada desde la historia.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Paidós Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós Buenos Aires.
- De Luca, R. (2004). La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984. *Razón y Revolución*, (13).
- Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].
- Diker, G., y Terigi, F. (1994). Panorámica de la formación docente en Argentina. *Ministerio de Cultura y Educación y OEA*.
- Duschatzky, S. (1998). *El valor simbólico de la escuela para jóvenes de sectores populares* [Tesis de maestría, Instituto Universitario Patricios].
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (Vol. 193). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Dussel, I., y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. *Adriana Puiggrós Historia de la educación en Argentina*, 6, 1945-1955.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Escardó, F. (1963). *La casa nueva: evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Editorial Campano.
- Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria* [Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Córdoba.
- Fernández, M. S. (2015). Estudio histórico comparado acerca de la circulación de ideas y prácticas entre países centrales europeos y la Argentina hacia fines del siglo XIX.
- Fernández, M. S. (2018). Las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria argentina en el período 1965-1975: entre la normativa y las características institucionales.

- Fernández, M. S., y Álvarez, M. S. (2019). Los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza: avances acerca de un estudio de caso en el conurbano bonaerense.
- Flores, J., Araujo, J., y Dabat, R. (2010). Política y Educación: Un vínculo necesario en el debate nacional. En G. Lugones y J. Flores (Eds.), *Interpretes e interpretaciones de la Argentina en el bicentenario*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Revista Educación y Ciudad*, (22), 81-102.
- Gallart, M. A. (2006). La construcción social de la escuela media. *Una aproximación institucional*. Buenos Aires. Editorial Stella/La Crujía.
- Gentili, P. (Ed.). (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gudelevicius, M. (2011). La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la 'Revolución Argentina'. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5).
- Gudelevicius, M. (2012). La política educativa implementada durante el primer año del "Proceso de Reorganización Nacional": contradicciones y límites. *Trabajos y comunicaciones*, (38).
- Hurtado, S. M. (2007). El Colegio Nacional de Mendoza: formador de la élite dirigente. En *I Jornadas Nacionales de Historia Social 30, 31 de mayo y 1 de junio de 2007 La Falda, Córdoba*. Centro de Estudios Históricos Carlos SA Segreti; Universidad Nacional de La Plata.
- Iglesias, M. A. (2018). *Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)* [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata].
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Jiménez, D. (2001). Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios. *Estudios de historia social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX*, 2, 123-146.
- Lago, M. E. (2010). Demanda educativa en la Provincia de Buenos Aires, el contexto de la reforma educativa de los 90.
- Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918 y su articulación con los proyectos pedagógicos. En *Informe Anual correspondiente al período septiembre 1999 - septiembre 2000*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.

- Montesinos, M., Schoo, S., y Sinisi, L. (2012). Acerca de la Enseñanza y el Currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la Educación Secundaria. *Serie La Educación en Debate*, (9).
- Müller, D. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, 37-86.
- Munzón, E. I. (1989). Síntesis de Oro de la Historia del Partido de General Sarmiento en el año de su Centenario.
- Nelson, E. (2017). *Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos*. UNIPE Editorial Universitaria. (Fecha inicial de publicación 1915)
- Panella, C. (2003). Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, (3), 139-157.
- Petitti, E. M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 223-244.
- Pinkasz, D., y Pitelli, C. (1997). Las reformas educativas en la Provincia de Buenos Aires (1934-1972); Cambiar o conservar. *Puiggrós, A.(comp.). La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.
- Raiter, A., Sanchez, K., y Zullo, J. (2002). *Representaciones sociales*. Eudeba Buenos Aires.
- Ramallo, F. (2013). *De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940* [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata]. Consultado el 24 de agosto de 2020, desde <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/262/MH.RAMALLO.pdf>
- Ramallo, F., y Porta, L. (2017). Narrativas “otras” sobre las prácticas de enseñanza en el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940). *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(55), 31-50.
- Rattero, C., y Chaus, A. (2015). La escuela secundaria y el extrañamiento de la enseñanza.
- Ringer, F. (1992). La segmentación en los sistemas educativos modernos. *D. Mueller, F., Ringer y B. Simon (Comps.). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1920*, 161-194.
- Rodríguez, L. G. (2007). Las reformas al Estatuto del Magisterio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2), 137-160.

- Rodríguez, L. G. (2015). Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*.
- Ruiz, G. (2009). La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de educación*, 348, 283-307.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schoo, S. (2009). Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920). *Historia de la educación-anuario*, 10, 0-0.
- Schoo, S. (2012). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Schoo, S. (2014). Las primeras iniciativas por organizar la educación secundaria nacional en Argentina: desencuentros y convergencias (1856-1865). *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*.
- Schriewer, J. (2002). Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-40). Ediciones Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (Eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62).
- Serra, J. C. (2001). La política de capacitación docente en la Argentina: La Red Federal de Formación Docente Continua. *Ministerio de Educación*.
- Serra, S. (2012). ¿Cuánto es una pizca de sal? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: saberes alterados*. La Hendija.
- Solari, M. H. (1972). *Historia de la educación argentina* (Vol. 26). Editorial Paidós.
- Southwell, M., y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4.
- Steedman, H. (1992). Instituciones determinantes: las endowed grammar schools y la sistematización de la educación secundaria inglesa. *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, 161-194.
- Tedesco, J. C. (1983). Elementos para una sociología del currículum escolar en la Argentina. En C. Braslavsky y R. Carciofi (Eds.), *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina, 1976-1982*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina: (1880-1945)*. Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E., Tiramonti, G., y Quevedo, L. A. (2003). Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso.

- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea: en torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero y G. Diker (Eds.), *Las Formas de la Educación* (pp. 99-119). Del Estante.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M. C., Pico, L., y Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina* (Informe final). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Buenos Aires. Límites y posibilidades de la escuela media.
- Tobal, F. (1942). *Recuerdos del viejo Colegio nacional de Buenos Aires*. Talleres gráficos argentinos L. J. Rosso.
- Tröhler, D., y Lenz, T. (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos: entre lo nacional y lo global*. Ediciones Octaedro.
- Tyack, D. B., y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 59-78.

Documentación Consultada

Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1873, Argentina, en 1873.

Decreto N° 5847. (1863). Publicado en el *Registro Nacional*. Argentina.

Decreto N° 9767. (1967). Publicado en el *Boletín Oficial*. Argentina.

Dirección de Información y Estadística. (s.f.). *El Sistema Educativo Bonaerense 1984-1995. Sobre la transformación en curso*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/pdf%20documentos/transformacion%20en%20curso.PDF>

Disposición SECyE N° 81 de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Argentina, en 1968.

Documento N° 5848. (1863). Anexo del Decreto N° 5847 (1863). Publicada en el *Registro Nacional*. Argentina.

Grupo de Investigación Económica, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires. (2001). *Cuadernos de Economía N° 62, ¿Por qué y cómo reformar el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires?* <https://estudioeconomicos.ec.gba.gov.ar/cuadernos/cuaderno62.pdf>

Ley N° 13688, Ley Provincial de Educación. (2007). Publicado en las sesiones de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Ley N° 23.114. (1984). Publicado en el *Boletín Oficial*. Argentina.

Ley N° 24.049, Ley de Transferencia de los Servicios Educativos. (1992). Publicado en el *Boletín Oficial*. Argentina.

Ley N° 24.195, Ley Federal de Educación. (1992). Publicado en el *Boletín Oficial*. Argentina.

Ley N° 24.521, Ley de Educación Superior. (1992). Publicado en el *Boletín Oficial*. Argentina.

Ley N° 5650, Ley de Educación Común. (1951). Publicado en las sesiones de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Memoria presentada al Congreso por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública. Doctor D. Nicolás Avellaneda. Argentina, en 1873.

Memoria presentada por el ministro de estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Lejislativo. Argentina, en 1864.

Memoria presentada por el ministro de estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública al Congreso Lejislativo. Buenos Aires, Argentina, en 1865.

Memorias presentadas al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública en 1877. Argentina, en 1877.

Memorias presentadas al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública. Argentina, en 1875.

Memorias presentadas al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública. Argentina, en 1876.

Ministerio de Cultura y Educación. (1991). *Transformación de la Educación Nacional*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000246.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación. (1992). *Desarrollo de la Educación en la Argentina 1991–1992: Informe a la 43° reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003125.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación República Argentina, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa Dirección General Red Federal de Información Educativa. (1998). *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 94: Resultados Educativos, Serie A N°2, Buenos Aires*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000687.pdf>

Política Educativa del Proceso de Reorganización Nacional. (1980). Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.

Proyecto de Ley del Ministro Saavedra Lamas Sobre Reforma de la Ley 1420, en 1916, Consultado el 25 de agosto de 2020, desde <http://www.museo.unlu.edu.ar/contenidos/documentos/slamas.htm>

Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media presentado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en 1934, Consultado el 25 de agosto de 2020, desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000738.pdf>

Resolución N° 1624 del Ministerio de Educación y Justicia, Argentina, en 1988.

Resolución N° 1813 del Ministerio de Educación y Justicia, Argentina, en 1988.

Resolución N° 32 del Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, en 1993.

Resolución N° 536 del Ministerio de Educación y Justicia, Argentina, en 1984.

Resolución N° 923 del Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, en 1979, Consultado el 25 de agosto de 2020, desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8023.pdf>

Anexo: Guión de Entrevistas

Primera parte: Biografía

1. Formación
2. Ingreso a la docencia (fecha y lugar)
3. Recorrido profesional (en qué institución estuvo más tiempo y cuándo)
4. Situación actual
5. Hitos de su recorrido

Segunda parte: Prácticas de enseñanza en el aula

1. Descripción de una clase: si tuviese que caracterizar su forma de organizar la clase cómo la describiría?
2. Planificación: formas, materiales referentes
3. Contenidos: de dónde provienen?
4. Organización del trabajo en el aula: momentos de la clase y estrategias, lugar de la exposición, lugar del libro (disciplinar, libro de texto o producción), organización del trabajo de estudiantes (actividades), lugar de la interacción entre pares, uso del espacio, ejercitación, tarea y dónde se resuelve, uso de carpeta. Re pregunta: fue siempre así? Si cambió con qué relaciona el cambio? Con el paso del tiempo? Con cambios en los alumnos? Con cambios de la normativa? Otros
5. Manejo de la disciplina: normas, reglamentos, decisiones individuales e institucionales, sanciones, intervención de otros actores (preceptores, rector)

6. Evaluación: formas de evaluar, periodicidad de la evaluación (cada cuánto, cómo lo define, después de haber hecho qué, cuánto de ejercitación o práctica?) promoción de la asignatura (cómo decide quién aprueba y quién no?, cambios a lo largo del tiempo)
7. Si trabajó en nacional y en escuelas de otras dependencias o privadas: diría que la forma de trabajo era la misma o diferente?

Tercera parte: Dimensión institucional

1. Descripción de un día en la escuela: entrada, bandera, aulas
2. Trabajo con otros
3. Relación con directivos (respecto de la enseñanza)
4. Apoyo de otros actores (por ejemplo preceptores)
5. Relación con el afuera de la escuela (aclarar que no es sólo relación con la comunidad)

Cuarta parte: Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza

1. Cambios en las prácticas de enseñanza y posibles causas. Diría que hubo cambios, cuáles, a qué lo asocia, motivos para el cambio (externo, interno, institucional)
2. Frente a procesos de expansión diría que modificó las prácticas de enseñanza?
3. Autoridad y lugar del saber: qué autoriza a enseñar? Antes de dónde venía esa autorización? De la disciplina? Del saber pedagógico?
4. Cómo definiría una buena escuela?
5. Cómo definiría a un buen profesor?