



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Cazas, Fernando

Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2018). Cambios y permanencias entre reformas modernizadoras y democratizadoras

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 31, 2021, -Junio, pp. 117-132

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-291>

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384565126009>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2018). Cambios y permanencias entre reformas modernizadoras y democratizadoras

Ways of teaching in Ciudad de Buenos Aires secondary school (1968 -2018). Changes and continuities between modernizing and democratizing reforms

Fernando Cazas

Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas, Argentina.

E-mail: ferczas@gmail.com

Resumen

El artículo retoma el tema de las recurrentes reformas del nivel medio en la Argentina. Enfoca particularmente cómo estas han impactado en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2018. A diferencia de otros trabajos similares, aquí el acento está puesto en las prácticas de enseñanza. ¿Cuánto cambian efectivamente las clases escolares? ¿Cuánto de lo prescripto en las normas de reforma alcanza al nivel de las prácticas? Para el desarrollo de este artículo se han tomado los aportes de dos investigaciones realizadas recientemente. En ambos casos se trata de investigaciones cualitativas que han trabajado principalmente sobre testimonios de docentes y ex alumnos de las escuelas secundarias en los distintos períodos.

Palabras Clave: Didáctica, clase escolar, reformas, secundaria, testimonios.

Abstract

The article revisits the issue of the recurrent reforms at secondary school in Argentina. The main focus is the way these reforms have impacted on secondary school in Buenos Aires City between 1968 and 2018. Unlike other similar studies, this one emphasizes on teaching practices. How much do school classes have really changed? How much of the requirements in the reform's norm achieve the level of teaching practices? For developing this article, two recent researches have been considered. Both projects are qualitative researches focused on testimonies of teachers and alumni graduates of secondary schools in the periods mentioned before.

Key words: Teaching approach, school classroom, reforms, secondary school, high school, testimonies.

CAZAS, F. (2020) "Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2018). Cambios y permanencias entre reformas modernizadoras y democratizadoras". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, Vol. 1, en./jun. 2021, pp. 117-132. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-291>

RECIBIDO: 23/06/2020 – ACEPTADO: 27/07/2020

Introducción

Hace algún tiempo (Cazas, 2015 y 2019) hemos propuesto la idea de pensar los cambios y las permanencias en la escuela secundaria como el resultado de la puja entre dos fuerzas: una modernizadora o modernizante y otra democratizadora o democratizante. Estas dos fuerzas actuarían simultáneamente y los cambios y permanencias que podemos observar serían la resultante de esta acción simultánea. Esta resultante es dinámica, es decir que los efectos que producen una u otra fuerza sobre la escuela media varían de acuerdo a cómo se va resolviendo la tensión entre ambas. Podemos afirmar que los cambios y permanencias que podemos observar en un determinado momento en la escuela secundaria nos muestra una fotografía de la relación de equilibrio en el marco de esa tensión entre modernizadora y democratizadora. De algún modo, este planteo retoma una idea que Tedesco expresaba en el Proyecto Educativo Autoritario (1983). En ese ya clásico texto, se plantea que las reformas al nivel medio durante la década del '60 y principios de los '70 estaban encuadradas por "las teorías y políticas desarrollistas y modernizadoras vigentes" (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). También refiere el autor que durante el lapso 1973-75, las reformas del nivel medio "se justificaron más en términos democratizadores que en términos económicos" (Tedesco et al., 1983). También podemos marcar puntos en común con lo que plantea Tiramonti (2018) cuando habla de reformas o cambios con "El mercado como modelo de organización" (en referencia a las reformas de los '90 en la Argentina) y lo que aquí llamamos fuerza modernizadora o también cuando la autora habla de "las propuestas diseñadas bajo el imperativo de la inclusión" y lo que aquí hemos denominado fuerza democratizadora.

Podemos decir que a partir de los años '60, las fuerzas modernizadoras y democratizadoras alternan períodos de mayor influencia de una con períodos de mayor influencia de la otra, llegando hasta nuestros días. Estas dos fuerzas parecen haber surgido como reacción a un modelo de escuela secundaria que predominó casi desde la misma creación del nivel medio. Desde el siglo XIX el modelo de la escuela secundaria argentina fue el bachillerato francés:

La escuela secundaria argentina nació, durante el siglo XIX, al amparo del modelo del bachillerato francés, admirado tanto por las clases pudientes de Buenos Aires como por las aristocracias terratenientes de las provincias. Un bachillerato humanista y enciclopedista que formaba hombres cultos para integrar la elite dirigente del país (Cazas, 2017, p. 255).

Hasta mediados del siglo XX, ser alumno de la escuela secundaria equivalía a pertenecer a una verdadera aristocracia. El nivel medio se conformaba con un reducido grupo de jóvenes y un reducido grupo de establecimientos educativos. A diferencia de la escuela primaria que había nacido con la pretensión de un alcance universal, la escuela media estaba pensada para una verdadera élite. Tanto los que adhieren a los cambios en línea modernizadora como democratizadora parten de una dura crítica a este bachillerato con aires aristocráticos. En los '60, las reformas a la escuela media se apoyaban en varios

elementos: la obsolescencia de los contenidos, el predominio de los enfoques enciclopedistas y humanistas, y docentes con serios déficits en su formación científico-técnica. A partir de 1973 se producen nuevas propuestas de reformas, sobre estas Tedesco et al. (1983) sostiene que:

En relación al diagnóstico desarrollista (...) (el nuevo gobierno) (...) mantuvo la vigencia de algunas categorías, entre ellas la inadecuación con respecto a los requerimientos del aparato productivo, la obsolescencia de los contenidos, el predominio de orientaciones y concepciones tradicionales, la desarticulación interna, la inadecuación administrativa, etc. (p. 61).

Es decir que tanto los cambios en línea modernizadora que se habían propuesto durante los '60 y principios de los '70 como los cambios que se propusieron entre 1973 y principios del '76 en línea democratizadora, compartían una posición crítica con respecto al modelo del bachillerato humanista y enciclopedista e incluso sus críticas tenían puntos en común. A pesar de estas coincidencias, las propuestas de cambios para superar al viejo modelo aristocrático, son sustancialmente diferentes en una línea y en otra.

El objetivo principal del presente artículo es, justamente, tratar de observar cómo se han ido desarrollando las prácticas de enseñanza en relación con las propuestas de reformas del nivel medio que se gestaron entre 1968 y 2018 en la Ciudad de Buenos Aires. Para ello contamos con dos investigaciones que hemos desarrollado durante los últimos años.

Los modos de enseñar

Para desarrollar nuestras ideas a lo largo de este trabajo, nos apoyaremos en dos investigaciones desarrolladas entre 2016 y 2020¹. En ambos casos se trata de investigaciones que han relevado las prácticas de enseñanza en escuelas de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. En un caso el relevamiento abarca el período 1984-2010 y en el otro el período 2011-2018. Para llevar adelante ambos trabajos de investigación se recurrió a tomar entrevistas a docentes y estudiantes que hubieran participado activamente en las configuraciones de clases escolares de los períodos ya mencionados. Desde el punto de vista metodológico, los entrevistados fueron tomados como verdaderos testigos² de lo que efectivamente sucedía en el día a día de las aulas. De esa manera se recogieron casi cincuenta testimonios de alumnos y docentes en donde relataban lo que habían visto y vivido al interior de las clases escolares con relación a la enseñanza y el aprendizaje. El análisis del material recogido en el campo se realizó desde un enfoque cualitativo o "no estandarizado" (Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

Reformas, cambios y permanencias

En este apartado, iniciaremos un recorrido por varias reformas educativas que afectaron a la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires a partir de la década del '60 y hasta el

2018. Nos detendremos en los documentos elaborados por el ministerio nacional y luego por el jurisdiccional³ y también prestaremos atención a los testimonios de estudiantes y docentes (en los casos en que disponemos de estos) que darán cuenta de las prácticas de enseñanza bajo cada una de las reformas impulsadas por los gobiernos.

La Resolución 994 de octubre de 1968 sanciona una reforma de todo el sistema educativo argentino, la primera con esa característica. Interesa, para los fines de este artículo, subrayar los aspectos que refieren a la escuela secundaria. La norma establece la creación de la escuela intermedia⁴. La norma fundamenta la creación de este nuevo nivel, básicamente, en los conocimientos que provee la psicología en relación con las etapas madurativas y de evolución de la inteligencia en niños, púberes y adolescentes (en los términos planteados por J. Piaget). Entre los documentos referenciados en la norma de reforma se citan producciones de la UNESCO y de la CONADE⁵ y también de otras dependencias del gobierno. La reforma aparece claramente comprometida con las ideas del desarrollo económico y ubica al sistema educativo en consonancia con la teoría del capital humano (Aronson, 2007). La norma dice que se buscará racionalizar y hacer más eficiente al sistema educativo para ponerlo al servicio del desarrollo económico de la nación. Esta reforma rompe claramente con el paradigma del bachillerato francés basado en una formación humanista y de cultura general, para presentarse como una iniciativa que busca modernizar y hacer eficiente al sistema educativo atendiendo a los cambios en el mundo y a las necesidades del país.

El 3 de marzo de 1970 se sanciona la Ley N° 18614 que será conocida como “Ley del Proyecto 13”. Esta norma había surgido de una iniciativa de un grupo de inspectores de las escuelas nacionales de nivel secundario⁶. Con este sistema, los profesores del nivel medio pasaron a tener horas rentadas para participar de proyectos institucionales, capacitaciones y talleres extracurriculares. Esta modificación al régimen laboral, repercutió en las escuelas dando lugar a la aparición (o bien dándoles mayor impulso) de proyectos institucionales⁷ que incidían en forma directa en la mejora de los aprendizajes. A pesar de las evidentes ventajas del nuevo régimen laboral, el Poder Ejecutivo de entonces limitó su aplicación a un pequeño grupo de escuelas a modo de experiencia piloto. Esta nunca abandonó su condición de piloto y no se amplió a la totalidad de las escuelas del sistema⁸. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, las escuelas que mayormente participaban de este proyecto recibían estudiantes de sectores sociales medios y medios altos.

Esta reforma iniciada en 1968 muestra todas las características de lo que hemos denominado una reforma con fuerte predominio de la fuerza modernizadora. No llegará a terminar de implementarse completamente. En 1973 se produce un cambio de gobierno y también un cambio en las formas de pensar el nivel medio.

El nuevo gobierno constitucional, elabora un plan trienal para el área de educación. El nuevo gobierno acuerda mayormente con el diagnóstico (Tedesco et al., 1983) realizado

por el gobierno de facto anterior en lo que refiere al bachillerato humanista y enciclopedista. Pero los cambios que propone irán en una dirección totalmente distinta. El citado plan trienal, contiene un apartado denominado *Renovación y democratización de la Enseñanza media*. A diferencia de la reforma del '68, esta no está orientada por los principios de la economía desarrollista, sino que se orienta hacia una democratización de la escuela secundaria.

La inadecuación institucional y la vigencia de prácticas tradicionales fueron analizadas no en términos de funcionalidad y eficiencia sino en términos de mayor o menor nivel de democratización introducido en las relaciones pedagógicas. De allí que la 'adecuación' fuera expresada dentro del diagnóstico populista a través de una mayor participación tanto del proceso de aprendizaje como en la dinámica institucional (Tedesco et al., 1983, p. 61).

En esa clave podemos leer algunos de los puntos que integran el apartado:

- Ampliación de la matrícula y de la cantidad de establecimientos.
- Acciones para reducir la deserción y la repitencia.
- Renovación de los contenidos, métodos y sistemas de evaluación.
- Servicios socio-escolares para el alumnado (servicios médico-asistenciales; creación de gabinetes psicopedagógicos; sistema de becas para estudiantes de bajos recursos).
- Consolidación y expansión del denominado Proyecto 13.
- Establecimiento de un ciclo básico y ciclos superiores especializados para los bachilleratos.
- Implementación de la coeducación.

En el Calendario Escolar Único del Ministerio de Educación y Cultura de 1974 se establece la realización de actividades de apoyo para los estudiantes que deben rendir examen final en las mesas examinadoras del mes de diciembre. Si bien en el Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones⁹ de 1972 vigente se establecía un período de apoyo, este lo dejaba sujeto a la factibilidad en cada establecimiento. Esto no es así en el Calendario 1974.

Estos cambios propuestos para la escuela secundaria, cuya puesta en práctica fue mínima por los vaivenes políticos y sociales de la Argentina, muestra claramente una orientación que se condice con lo que hemos denominado una fuerza democratizante. El objetivo está puesto en la ampliación del acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria. Uno de los pilares para el logro de este objetivo es la participación activa de los estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En marzo de 1976, un sangriento golpe de estado pondrá fin al gobierno constitucional de 1973. Durante este período:

Podemos reconocer dos grandes líneas en el campo pedagógico que actuaron, en especial, sobre la escuela secundaria. Por un lado, los tradicionalistas y ultraconservadores (Pineau, 2006) preocupados por restaurar el orden alterado por las intenciones democratizadoras de los anteriores gobiernos populares. Había que

reinstalar los alicaídos valores cristianos, base de la formación de los adolescentes y jóvenes y reponer la autoridad vertical. Por otro lado, estaban los sectores modernizadores-tecnocráticos (Pineau, 2006) partidarios de una segmentación del sistema educativo que se ajustara a las necesidades del mercado y del modelo económico capitalista. Ambas posturas tenían en común desbaratar todos los cambios e innovaciones que se habían realizado con el objetivo de democratizar el sistema educativo y la escuela secundaria en particular (Cazas, 2019, p. 24).

El diagnóstico oficial sobre el que se tomaban decisiones era que en la escuela media había desbordes del participacionismo y ruptura del orden jerárquico (Tedesco et al., 1983). Fruto de los desacuerdos entre los tradicionalistas y los tecnocráticos, en la práctica se reforzó la idea de volver al prestigioso bachillerato humanista francés al cual “el país le debe sus investigadores, profesionales y también la clase dirigente que parece extinguida” (Tedesco et al., 1983). La idea de una escuela secundaria aristocrática parece volver al centro de la escena educativa. Durante este período podemos asegurar que la fuerza modernizadora tiene una débil presencia y la fuerza democratizadora queda temporalmente desaparecida de las políticas oficiales.

En diciembre de 1983, asume un nuevo gobierno constitucional. Casi inmediatamente comienza una revisión del sistema educativo y en particular del nivel medio. Entre las primeras medidas que se toman en relación a la escuela media se deroga el examen de ingreso, la obligatoriedad del uniforme escolar y se promueve la coeducación para facilitar el acceso de todos los jóvenes. Claramente, los cambios que se impulsan se condicen con la fuerza democratizadora. Hay una fuerte crítica al modelo aristocrático del bachillerato humanístico y a la herencia que ha dejado la dictadura cívico-militar. En este sentido se implementa un ciclo básico y ciclos superiores especializados para los bachilleratos. Uno de los cambios más destacados por su peso en el sistema educativo y en la tradición de la escuela media, es el cambio del régimen de calificación y promoción de los alumnos. Para el ciclo lectivo 1985, se reemplazan las tradicionales mesas examinadoras de los meses de diciembre por un período de recuperación. Ya no se trata de rendir examen frente a un tribunal examinador compuesto por tres profesores, sino que se reemplaza por un curso de apoyo a cargo del profesor de la materia. Además, se elimina la tradicional escala numérica de 0 a 10 por una evaluación de tipo conceptual. Los documentos nos muestran la preocupación de las autoridades nacionales por avanzar hacia nuevas formas de enseñar que dejen atrás los formatos autoritarios y de restricción de la participación de los estudiantes. Veamos algunos ejemplos:

1. Replantear la organización de la clase y la necesidad de utilizar distintas técnicas que permitan la participación de los alumnos y la evaluación del proceso de aprendizaje.
2. Organizar problemáticas de aprendizaje, a través de los Departamentos de materias afines, que requieran la integración de las distintas asignaturas, favoreciendo el enfoque interdisciplinario (Boletín CONET Nro. 962/1985).

Aparece la cuestión del trabajo integrado de las distintas asignaturas.

Plantear el problema de la interdisciplinariedad que supone: articulación de distintas disciplinas; organización de programas flexibles y funcionales; criterios de evaluación compartidos; propuesta de técnicas, recursos, procedimientos adecuados (Boletín CONET Nro. 962/1985).

También la cuestión de la disciplina es puesta en revisión:

Toda disciplina apunta a ordenar las actividades y los procesos que se ocupan de diferentes funciones. La concepción prevaleciente en educación con respecto a la disciplina ha sido autoritaria, dogmática, en donde la norma y la sanción son carentes de toda significación y compromiso de parte de quienes deben aceptarla y acatarla (Disciplina Escolar. Cuadernillo 1/1985).

Interesa ahora ver qué sucedía en el día a día de las escuelas. Veamos qué nos dicen los testimonios de esa época con respecto a cómo era la vida en las aulas:

Dictado. Mucha copia del pizarrón...no había una interacción, era más el profesor dictaba, copiabas, y no había trabajos en equipo y esas cosas...no existían (estudiante A4).

Eran profesores que venían de la época de la dictadura. Entonces las clases eran rígidas, los profesores eran muy militarizados (vamos a decir) (estudiante A3).

Si, ya empezaba a aparecer la diferencia entre los profesores que venían de la época militar y los que tenían la otra onda. Pero en las clases concretas mucho no se notaba (estudiante A7).

Según estos entrevistados, los cambios que promovían los documentos no parecían reflejarse en las clases escolares.

La evaluación era bastante formal, o sea con escrito y con las lecciones orales. (...) Escrito individual, riguroso individual, los orales y participación en clase (docente D4).

(...) no con mucha opinión, digamos. No para explayarse demasiado sino para recordar de memoria lo que decía el libro (estudiante A3).

En materia de evaluación, tampoco las prácticas de enseñanza parecen estar en la misma línea que las intenciones gubernamentales. Se podría decir que mientras las políticas educativas del gobierno se encuadran claramente en una línea democratizadora, la práctica escolar está bastante más cerca del tradicional bachillerato humanista y enciclopédico.

A partir de 1990, con un nuevo gobierno constitucional se plantea una nueva reforma al sistema educativo y en particular a la escuela media. El nuevo ministro de educación nacional deroga el régimen de evaluación, calificación y promoción de los alumnos. Se implementa un nuevo régimen que reinstala la escala numérica 1 a 10 y el sistema de promedios para poder promocionar las asignaturas. En 1993 se sanciona la Ley Federal de

Educación que plantea una serie de cambios. Se modifica la estructura académica del nivel medio dividiéndolo en dos espacios: la EGB 3 y el Polimodal. Este último adopta el formato de un bachillerato con orientaciones. Se actualizan los contenidos curriculares, presentando esta acción como una forma de “modernizar” los obsoletos contenidos de la vieja escuela secundaria y ponerlos a tono con las demandas del mundo moderno. Así:

El Ministerio de Educación y Cultura tenía el objetivo explícito de orientar al sistema educativo para promover la competitividad internacional de la economía nacional e incrementar la productividad¹⁰. Acorde con las políticas económicas reinantes en esos años en gran parte de América Latina, la educación secundaria debía priorizar la adquisición de competencias¹¹ en los jóvenes para facilitar su inserción al mercado laboral (Cazas, 2019, p. 29).

En la Ciudad de Buenos Aires, las autoridades educativas también entienden que la escuela debe actualizarse:

Nuestra hipótesis es que ellas (las escuelas) han perdido la capacidad de constituirse en ámbitos donde se generen aprendizajes que posibiliten dar respuestas a nuevas exigencias que son expresión de los cambios en la sociedad (Aprendizaje y acción docente: desafíos para Asesores Pedagógicos. DEM de la MCBA/1994).

Podemos sostener que la nueva reforma retoma la línea modernizadora, aunque con variantes respecto a los años '60 y '70. Ya no es la perspectiva más tecnicista de la enseñanza la que predomina en sus argumentos, sino que hay un acercamiento a las posiciones constructivistas del aprendizaje:

Promover actividades que modifiquen la concepción frontal de la enseñanza. El aula como centro de recursos de aprendizaje de los alumnos (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE/1995).

Lo dicho en el fragmento anterior, implica:

Variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias; Material de apoyo para el proceso de aprendizaje (diferentes fuentes de información, guías de trabajo autónomo, juegos, etc.; Evaluación de procesos y productos; El docente como facilitador y orientador del proceso de aprendizaje (Seminario Taller innovaciones educativas. MCyE/1995).

¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje han de tener la misma duración y ubicación dentro de la jornada escolar, semana tras semana? (...) ¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje, o casi todas, se han de hacer en un mismo espacio escolar? (Seminario Nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela. MCyE/1994).

Veamos qué dicen los testimonios contemporáneos a estas reformas implementadas en los años '90:

Mucho tiempo de profesores hablando y hablando, eran horas... y tomando nota (estudiante A2).

Era rutinario...la profesora que entraba daba la clase y...respondíamos hasta cierto punto (...) no sé si daba tanto lugar al intercambio (estudiante A1).

Pareciera que los entrevistados no dan cuenta de cambios con relación al modelo de las clases del bachillerato humanista. Sin embargo, algunos testimonios de la segunda mitad de la década, empiezan a mostrar algunas novedades:

Hacíamos un trabajo práctico en grupo, pero era como lo de menos, porque después lo exponíamos entre todos, lo poníamos en común, y ahí lo íbamos corrigiendo juntos (estudiante A2) (Referencia a una profesora con una propuesta de clase diferente).

(...) en esas sí había mucho trabajo en equipo, incluso los espacios cambiaban porque el secundario tenía un espacio de radio (...) Esas clases eran mucho más interesantes, sino era la profesora que venía llenaba el pizarrón, uno copiaba y no mucho más (...) Se trabajaba en grupo, se elegía, se debatía, porque el proyecto de los dos años era una revista...una revista entera por año (estudiante A1) (La entrevistada refiere a las clases del ciclo superior orientado en Comunicación Social).

Las evaluaciones en principio eran múltiple choice o verdadero falso, mal hechas y a partir del cambio...mi cambio en la mirada para dar la materia...y de cambio en la metodología de trabajo, empecé a armar otro tipo de evaluaciones en las que pedía...o el análisis de alguna situación concreta...como lo veían ellos. En general a libro abierto (...) les hacía la devolución de la evaluación (...) (docente D7).

Aquí podemos observar que aparecen tímidamente algunos cambios en las clases escolares. Estudiantes y docentes comienzan a mencionar propuestas de enseñanza que se alejan de la clase frontal enciclopedista y de la evaluación de corte memorístico.

Luego de una profunda crisis política y social por la que atraviesa la Argentina, en 2003 asume un nuevo gobierno constitucional. Nuevamente se pone en marcha una reforma del sistema educativo y en particular de la escuela secundaria. Quizás la principal novedad de esta reforma es la extensión de la obligatoriedad a la totalidad de la escuela secundaria¹². Pero no será la única novedad:

El parlamento deroga la LFE y sanciona la nueva Ley de Educación Nacional (LEN). Esta nueva ley vuelve a la estructura anterior a 1993 conformándose nuevamente un nivel primario (de 6 o 7 años) y un nivel secundario (de 5 o 6 años)¹³. Desaparece así la EGB y el Polimodal. A diferencia de su antecesora, esta reforma no se funda en las necesidades del aparato productivo del país o en el desarrollo del mercado sino en la construcción de una ciudadanía fuerte y con un rol protagónico en la vida política de la nación. El artículo 10 prohíbe expresamente que el Estado Nacional firme acuerdo o tratados internacionales de libre comercio que consideren a la educación un bien de mercado. Se retoman, de alguna manera, los argumentos de democratización e inclusión que sostuvieron los cambios al nivel medio en los '80. La educación es considerada un bien público del cual el Estado es el garante. Esto implica garantizar financiamiento, accesibilidad, inclusión y un enfoque pedagógico (Cazas, 2019, p. 32).

La nueva reforma se enmarca claramente en la línea democratizadora. Se busca garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes en la escuela secundaria. Esto conlleva una nueva revisión de las prácticas de enseñanza. Tanto el ministerio nacional como el jurisdiccional elaboran diversos documentos con recomendaciones para la enseñanza:

- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje en cuanto a organización de la tarea -grupal e individual- formas de estudio, ritmo, tipo de tarea, formas de acceso, materiales utilizados, etc.

- Ofrecer la posibilidad de que, en forma creciente, los alumnos realicen opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades a realizar, y áreas de conocimiento a profundizar en función de los propósitos planteados, sus intereses, el tiempo disponible, los materiales, etc.

- Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás, y de su proceso de aprendizaje.

- Ofrecer experiencias que aproximen al alumno a diversos modos y procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico, etc.) (Incluido en la introducción a los programas de las asignaturas producidos entre 2003/4 por la Secretaría de Educación de la jurisdicción).

- ¿Qué sucede cuando en un aula se detecta que los puntos de apoyo previstos no han sido elaborados por todos los alumnos? Corresponde a la escuela responsabilizarse de esta cuestión propiciando una enseñanza que tenga en cuenta que la diversidad es parte de la realidad de las aulas. De esta manera, la escuela estará en mejores condiciones de revertir la imposibilidad que experimentan muchos alumnos frente a esta disciplina (Matemática. Orientación para la planificación de la enseñanza /2009).

- Tener la posibilidad de reflexionar acerca de los orígenes de los 'errores' que cometen los alumnos a la hora de resolver problemas permite tener la posibilidad de operar sobre ellos. Muchos de nosotros solemos culpar a los alumnos de los malos resultados que obtienen, sin embargo, vale la pena preguntarnos si les hemos ofrecido posibilidades de construir los conocimientos, entendiendo por esto brindarles variedad de problemas, diferentes sentidos y la búsqueda de razones que les dan sustento. Si nuestros alumnos resuelven los problemas de manera mecánica, sin saber qué están haciendo ni por qué, entonces no tienen control sobre lo que hacen. Las herramientas que permiten controlar la propia producción se aprenden y se enseñan. ¿Lo hacemos? (Matemática. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza /2008).

Observemos ahora lo que los testimonios pueden aportarnos sobre cómo se desarrollaban las prácticas de enseñanza en la vida cotidiana de la escuela:

Trabajar con material cinematográfico, con lecturas de algunos otros materiales (...) textos no solamente de los libros de psicología que tenían los chicos o que estaban en la biblioteca, sino buscar algún otro material como una película que sirva de eje motivador (...) (Vimos la película...) 'La guerra del fuego' porque trabajamos un

proyecto de antropología (...) trabajamos algunas cuestiones de autores (...) con Serrat y lo vinculamos con algunas escuelas filosóficas...bueno era casi un taller" (docente D8).

(...) aprendo con lo que pueden aportar los propios alumnos (...) ellos con las nuevas tecnologías, permanentemente aportan información, datos (docente D2).

Se evalúa a través de un trabajo práctico. La evaluación...la evaluación no es una evaluación tradicional. Una evaluación que puede ser domiciliaria, a carpeta abierta (docente D2).

Intenté con trabajos prácticos, con una evaluación escrita...y me di cuenta que mucho sentido no tenía. Había trabajo grupal, trabajos en pareja...fue toda una exploración sobre la evaluación en secundario (docente D8).

Yo siempre digo que la Biología es importante, pero también hay otros aspectos de la materia, que también no son menos importantes, como el trato con el chico. Tratar de que aprenda desde algún lugar, desde lo que le guste (docente D5).

Estos testimonios nos muestran a un conjunto de docentes en una búsqueda de nuevos formatos para sus clases, en la búsqueda de nuevos modos de enseñar. No significa que no siguieran existiendo docentes que continúan aplicando la clase frontal tradicional, pero ahora aparecen docentes experimentando nuevas configuraciones de clase que parecen estar en sintonía con lo que recomiendan los documentos oficiales.

En marzo del 2009, el Consejo Federal de Educación sanciona dos resoluciones que establecen una nueva reforma a la escuela media bajo el nombre de Nueva Escuela Secundaria (NES, por sus siglas)¹⁴. Esta normativa nacional, va a encontrar su reflejo en la Ciudad de Buenos Aires en la reforma conocida como Escuela Secundaria del Futuro¹⁵. El gobierno de la ciudad le da esta denominación a la aplicación en la jurisdicción de la reforma NES. En el documento ministerial denominado Claves para la práctica docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013), se plantea que:

El contenido de este documento está inspirado en prácticas actuales llevadas a cabo en las escuelas por docentes de diversos niveles y modalidades del sistema educativo (p. 7).

Es decir que la nueva reforma está basada en buena parte en prácticas de enseñanza que ya se están produciendo en las aulas. Hay aquí un reconocimiento a esos docentes que han iniciado una búsqueda de nuevos modos de enseñar, como veíamos en los testimonios. Tanto en los documentos de la NES como en los de la Escuela del Futuro se plantea que la nueva reforma de la escuela secundaria se basa en la sistematización y organización de prácticas de enseñanza que ya están experimentando muchos docentes.

En el documento ya citado, se define la forma de aprender:

Se destaca la importancia de promover en los alumnos la habilidad de "aprender a aprender", a través del aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. También se subraya la necesidad de realizar un seguimiento de los aprendizajes y una

retroalimentación continua que permita a los alumnos ser conscientes de sus dificultades y avances (p. 19).

También se destaca que se busca un docente que:

Utiliza distintos métodos de intervención para contribuir a que los alumnos se apropien del contenido, establezcan relaciones entre conceptos e ideas, y manifiesten sus dificultades de comprensión (p. 22).

Diseña e implementa instancias de evaluación con diversos formatos: evaluación a cargo del docente, evaluación entre pares y autoevaluación (p. 24).

Observemos ahora qué sucede en las clases escolares mientras se plantea esto en los documentos oficiales:

Las materias troncales, eran como más teóricas, como las típicas clases (...) eran cuadernillos, libros, pizarrón (...) y las que eran de la especialidad eran como más prácticas (...) más proyectos y más trabajo en grupo (estudiante A01).

Hacemos una ronda o algo para que ellos se puedan ver. La idea es que no solo se comuniquen conmigo sino entre ellos también...que puedan charlar y verse la cara (docente D08).

Tengo varias formas (de evaluar). No es solo la individual (...) también los evalúo en clase, los hago participar mucho, les he pedido trabajos, exposiciones. Tengo varias formas de evaluar, no es solo la individual la única (docente D07).

Tuve un profesor de Historia, a mí no me gusta la historia, pero que estuvo muy bien (...) No dictaba. Te proponía mucho la investigación (...) te contaba la historia desde otro lugar (...) y funcionaba hacerte investigar a vos. Te hacía generar un debate, y el disparador y proponía dos o tres cuestiones y a investigar (estudiante A06).

En estos testimonios podemos ver que se acentúa la tendencia que veníamos viendo a partir de los años 2000. Docentes experimentan otros formatos de clase (que difieren de la clase frontal), que se preocupan por lo que el estudiante aprende y siente, que busca instrumentos de evaluación para ayudar a aprender y no para establecer un orden meritocrático o para castigar a aquel que no estudia. Y también podemos ver que, en los testimonios de estudiantes, también hay un reconocimiento a esos “nuevos” modos de enseñar como mejores y más eficaces formas de aprender. No podemos dejar de mencionar la coincidencia de los documentos y de los testimonios en una línea democratizadora.

Un plan trienal de 30 años

Si retomamos los objetivos propuestos en el Plan Trienal de 1974 mencionados al principio del texto, podremos observar que en el caso de la Ciudad de Buenos Aires se han cumplido todos. Ese plan nacional pensado para cumplirse en tres años, llevó algo más de treinta en la jurisdicción porteña para su concreción. En los '70, las propuestas del Plan Trienal estaban muy lejos de lo que sucedía realmente en el día a día de las escuelas. Sin embargo,

hoy nos encontramos con una reforma NES y Escuela del Futuro cuyas recomendaciones para la enseñanza encuentran muchas coincidencias con lo que sucede dentro de muchas clases escolares. Podríamos sostener que la fuerza democratizadora de cambios parece haberse consolidado en las configuraciones de clases escolares. No solo parece contar con el apoyo de muchos docentes, sino también con el de muchos estudiantes. Esto nos llevaría a pensar que los cambios son posibles en la escuela secundaria, pero estos no necesariamente responden de forma lineal a los imperativos de las normas educativas. Los cambios son el producto de complejos procesos en los que intervienen muchas variables (las teorías pedagógicas y didácticas; las políticas de formación docente, los cambios en la sociedad) que se amalgaman en las prácticas de enseñanza. Los cambios en los modos de enseñar son posibles, pero requieren de tiempos más extensos de los que los gobiernos, y también las sociedades, desean.

Notas

¹ Se trata de las siguientes investigaciones: 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 (FLACSO) Autor: Fernando Cazas; y 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 2011-2018. Proyecto de Investigación (UCAECE). Director: Fernando Cazas.

² Se han tomado los aportes de la historia oral y de la historia reciente para el abordaje de los testimonios.

³ Se toman los documentos de ambas jurisdicciones ya que hasta 1991, las escuelas medias estaban en la órbita nacional y a partir de 1992 pasaron a la jurisdicción de la ciudad. Igualmente, el Estado Nacional mantiene cierta injerencia sobre la educación media atento al esquema de gobierno federal que establece la Constitución Argentina.

⁴ La idea de crear una escuela intermedia que abarcara el período de la pubertad tal como lo definía la psicología de la época, pertenece a Víctor Mercante. Dice Dussel (2006, p. 96) sobre las ideas de Víctor Mercante: La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo -o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber-, y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de “degeneración” que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911).

⁵ CONADE: Comisión Nacional de Desarrollo. Era un organismo gubernamental que tenía entre sus finalidades orientar las políticas públicas bajo los postulados de las ideas desarrollistas de la época.

⁶ El Proyecto 13 no tenía la intención explícita de reformar la escuela media (así lo expresaba una Inspectora Nacional quien coordinó la comisión encargada de redactar la norma, en una entrevista

realizada por el autor en el año 2011), pero el cambio en el régimen laboral docente trajo como consecuencia variaciones en algunos aspectos de la propuesta curricular tradicional.

⁷ Se institucionalizan, por ejemplo, proyectos como los de tutorías de cursos o clases de apoyo. Al contar con tiempo rentado para los docentes, estos proyectos se consolidan ya que dejan de depender de la buena voluntad de los docentes que realizaban, históricamente, estas tareas en forma *ad honorem*.

⁸ En 1981 el número de establecimientos incorporados al proyecto apenas llegaban al 7% del total del país, según el informe producido por el Grupo de Trabajo creado por la Res. 245/81 coordinado por Inés Aguerrondo.

⁹ Se trata del Decreto N° 825/72.

¹⁰ Para ampliar estos temas se pueden consultar algunos documentos oficiales de la época como “Aplicación de la Ley Federal de Educación” elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación Nacional en 1994. Este documento se enviaba a todas las escuelas del país.

¹¹ El diseño del currículum basado en competencias ha generado adhesiones y resistencias en la Argentina. Ambas posiciones, paradójicamente, basadas en la misma característica: el diseño por competencias propone alinear los aprendizajes escolares con las necesidades del mercado y el desarrollo económico. Quienes adhieren ven beneficioso para la empleabilidad de los jóvenes esta alineación, en cambio quienes no adhieren ven esta relación estrecha como una conversión del sistema educativo nacional a un amplio departamento de recursos humanos para las empresas.

¹² En la Ciudad de Buenos Aires la obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el 2002, es decir cuatro años antes que en el nivel nacional.

¹³ La ley N° 26206 es la que se conoce como “Ley de Educación Nacional”. Esta deroga la Ley Federal de Educación y por tanto su estructura. Dada la diversidad de formas en que la ley había sido aplicada en las distintas jurisdicciones, la nueva ley contempló distintas posibilidades para volver al modelo primaria-secundaria. Por ese motivo algunas jurisdicciones educativas pudieron adoptar el modelo de 6 años de primaria y 6 de secundaria y otras el de 7 años de primaria y 5 de secundaria.

¹⁴ Las Resoluciones 84 y 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009 son la base normativa de la denominada Nueva Escuela Secundaria (NES).

¹⁵ Si bien el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cambió en varias oportunidades el nombre de la reforma en cuestión, utilizamos el que tuvo mayor repercusión en los medios y en la comunidad educativa.

Documentos citados:

Disciplina Escolar. Cuadernillo 1 (1985). Documento producido por la Subsecretaría de conducción educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Distribuido a todos los establecimientos de nivel medio nacionales.

Boletín del CONET N° 962 (11 de marzo de 1985). Documento producido por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Distribuido a todos los establecimientos de educación técnica nacionales.

Aprendizaje y acción docente. Desafío para Asesores Pedagógicos (1994). Documento producido por la Dirección de Área Educación Media de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a los Asesores Pedagógicos de las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires.

Seminario nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela, una organización que aprende (1994). Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Seminario Taller innovaciones educativas (1995). Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Matemática. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza (2008). Documento producido por el Ministerio de Educación de la Nación. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio del país.

Matemática. Orientaciones para la planificación de la enseñanza (2009). Documento producido por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.

Claves para la enseñanza y el aprendizaje (2013). Documento producido por la Dirección General de planeamiento educativo del GCBA. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.

Plan Trienal 1974/1977 Área Educación. Recuperado de:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90701/EL001305.pdf?sequence=1>

Resolución CFE N° 84/09. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

Resolución CFE N° 93/09. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Resolución N° 994/68 publicada en el Anexo del Boletín de Comunicaciones Nro. 45 de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación.

Resolución N° 354/SED/2003. Actualización de Programas de Nivel Medio, Secretaría de Educación del GCBA.

Referencias entrevistas:

Correspondientes al período 1984-1991:

A4 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 18/06/2016 en Buenos Aires.

A3 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 18/06/2016 en Buenos Aires.

A7 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.

D4 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 27/06/2016 en Buenos Aires.

Correspondientes al período 1992-2002:

A1 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.

A2 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.

D7 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 29/08/2016 en Buenos Aires.

D8 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 31/08/2016 en Buenos Aires.

Correspondientes al período 2002-2010:

A1 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.

A2 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.

D2 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 23/06/2016 en Buenos Aires.

D5 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 04/07/2016 en Buenos Aires.

D7 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 29/08/2016 en Buenos Aires.

D8 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 31/08/2016 en Buenos Aires.

Correspondientes al período 2011-2018:

A01 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 08/07/2019 en Buenos Aires.

A06 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 03/06/2019 en Buenos Aires.

D08 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 22/05/2019 en Buenos Aires.

D07 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 22/05/2019 en Buenos Aires.

Referencias Bibliográficas:

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año VIII, N° 2, 9-26. Universidad Nacional de San Luis.

Cazas, F. (2015). Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. *Multárea Revista de Didáctica*, N° 7, 167-182. UCLM.

Cazas, F. (2017). La escuela secundaria argentina (1960-2010). Fuerzas y tensiones en sus prácticas de enseñanza. *Revista de História e Historiografia da Educacao*, Vol 1, N° 3, 255-277. ANPUH.

Cazas, F. (2019). *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Buenos Aires: Ed. Teseo.

- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 2, número 4 /Filosofía política del currículum, 95-105.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2018). Introducción. *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO.