

Serie:

La Educación en Debate

Documentos de la DiNIECE

9

Acerca de la enseñanza y el currículum

Un estudio a partir de
las representaciones de
docentes de la Educación
Secundaria



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Manuel ABAL MEDINA

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación

Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Prof. Eduardo ARAGUNDI

Subsecretaria de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

Dirección Nacional de Información y

Evaluación de la Calidad Educativa

Dra. Liliana PASCUAL

Propietario: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://diniece.me.gov.ar/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: en trámite

La Educación en Debate

Documentos de la DiNIECE

9

Acerca de la enseñanza y el currículum

Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la Educación Secundaria



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

DiNIECE

Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Directora Liliana Pascual

Coordinadora Cristina Dirié

Autoras María Paula Montesinos
 Susana Schoo
 Liliana Sinisi

Equipo Editorial Virginia Ginocchio
 Mariana Landau

Diseño y Diagramación

Coordinación Noelia Ruiz

Equipo responsable Karina Actis
 Juan Pablo Rodriguez
 Coralía Vignau

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Secretaría de Educación
Ministerio de Educación de la Nación

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 / N° 9 / Septiembre de 2012

ISSN: 2314-2863

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las del Ministerio.

Resumen

Los estudios sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de nivel secundario asumen una renovada importancia en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. También, a partir de los cambios que se vienen produciendo en torno a los lineamientos curriculares de este nivel educativo y a las orientaciones contenidas en las resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación.

En este trabajo presentamos los resultados de una indagación orientada a documentar interpretativamente

los sentidos que los docentes de educación secundaria despliegan en torno a sus prácticas de enseñanza. En particular, focalizamos en los criterios que movilizan las decisiones que toman acerca de qué y cómo enseñar en este nivel desde un enfoque que recupera la contextualidad, la complejidad y el carácter relacional de las prácticas docentes en tanto prácticas sociales. El estudio se apoya en el análisis interpretativo del material recabado en entrevistas en profundidad a profesores de escuelas secundarias del ciclo superior y que dictan materias pertenecientes al área de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Educación Secundaria - prácticas docentes - autonomía relativa - resignificación - Ciencias Sociales

LISTADO DE ABREVIATURAS

CBC: Contenidos Básicos Comunes
CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación
CFE: Consejo Federal de Educación
DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
EGB: Educación General Básica
LEN: Ley de Educación Nacional N° 26.206
LFE: Ley Federal de Educación N°24.195
MCyE: Ministerio de Cultura y Educación
ME: Ministerio de Educación
NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
PEI: Proyecto Educativo Institucional
ZAP: Zonas de Acción Prioritaria

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 3 |
| 1. Introducción | 7 |
| 2. Referentes conceptuales | 8 |
| 3. Notas sobre las prescripciones curriculares en el sistema educativo argentino | 11 |
| 3.1 De la unidad a la dispersión curricular | 11 |
| 3.2 Los contenidos “básicos” y “comunes” | 13 |
| 3.3 La política curricular a partir de 2003 | 14 |
| 4. Las representaciones docentes en torno a la enseñanza, los contenidos y los estudiantes | 17 |
| 4.1 Escuela 1 | 17 |
| 4.2 Escuela 2 | 25 |
| 5. Consideraciones finales..... | 36 |
| 6. Bibliografía | 39 |

1. Introducción

Los estudios sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de nivel secundario asumen una renovada importancia en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (en adelante, LEN). También, a partir de los cambios que se vienen produciendo en torno a los lineamientos curriculares de este nivel educativo y a las orientaciones contenidas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N°79/09) y en los Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución CFE N° 84/09).

En este marco, desde el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (en adelante, DiNIECE) consideramos relevante conocer las modalidades que asumen, en las escuelas, las decisiones que toman los profesores con relación a qué y cómo enseñan los contenidos de sus asignaturas.

En este trabajo presentamos los resultados de una indagación orientada a documentar interpretativamente los sentidos que los docentes de educación secundaria despliegan en torno a sus prácticas de enseñanza. En particular, focalizamos en los criterios que movilizan las decisiones que toman acerca de qué y cómo enseñar en este nivel desde un enfoque que recupera la contextualidad, la complejidad y el carácter relacional de las prácticas docentes en tanto prácticas sociales.

El estudio se apoya en el análisis interpretativo del material recabado en entrevistas en profundidad a profesores de escuelas secundarias del ciclo superior y que dictan materias pertenecientes al área de Ciencias Sociales. El trabajo de campo se realizó en el año 2009 en dos instituciones de la Ciudad de Buenos Aires, una Escuela de Enseñanza Media (EEM) y una Escuela Normal, ambas con orientaciones en Ciencias Sociales y ubicadas en diferentes tramas socioterritoriales.

2. Referentes conceptuales

El contexto en el que los docentes de escuela secundaria desarrollan sus prácticas debe ser entendido como parte de procesos sociales dinámicos, complejos y cambiantes. Desde esta perspectiva, los contenidos y las prácticas de enseñanza varían a lo largo del tiempo.

Varios autores (Davini, 1996; Donaire, 2009; Southwell, 2003) interpretan que una parte de los cambios que atraviesan las condiciones de trabajo docente se vincula con la mudanza en el estatus laboral de los profesores del nivel secundario. Atendiendo a esta dimensión de su desempeño, aluden a procesos de proletarización, pérdida de autonomía, entre otros, como dimensiones que suponen una fuerte redefinición del trabajo docente. A esto, agregan los cambios producidos en la formación docente ya que, en los inicios de la escuela secundaria, los profesores a cargo de los cursos poseían estudios universitarios.

Según Donaire, el estudio sobre la génesis histórica del profesorado en el nivel secundario permite ver el terreno de su proletarización que se expresa en las siguientes características: masificación de la actividad; estandarización de la formación; ampliación del reclutamiento (de los grupos sociales acomodados hasta las clases medias y medias bajas); mayor composición femenina (lo que le otorga a la docencia la característica de una profesión “menor” y de más bajo salario); mayor pauperización producto de una menor retribución y desarrollo de una jornada de trabajo combinada en varias instituciones (Donaire, 2009). No obstante, los debates vinculados a la proletarización y profesionalización del trabajo docente no están saldados en la actualidad.

En relación con la llamada “masividad” de la educación secundaria, se deduce que este proceso está asociado a la escolarización de “nuevos alumnos” que pertenecen a sectores sociales que históricamente no habían accedido a este nivel de enseñanza.

Como muchos autores afirman (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco y López, 2004), la expansión de la educación secundaria se produce en un contexto de profundización de las desigualdades sociales. La llegada de adolescentes de sectores populares a este nivel educativo pone en contradicción funciones, intereses y roles previos de los profesores. Este proceso es interpretado por algunos actores institucionales como la “imposibilidad” del cumplimiento

de las funciones establecidas en las distintas modalidades de este nivel educativo asociadas a una supuesta “calidad educativa” del nivel y que, por lo tanto, las instituciones educativas no pueden dar respuesta a las demandas que plantea la presencia de estos nuevos sujetos sociales (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2009). En suma, las escuelas se encuentran frente a una población destinataria que expresa mayor heterogeneidad social y cultural lo que cuestiona sus funciones originales y les plantea nuevos desafíos. En este contexto, y en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la enseñanza secundaria, se reactualizan debates y propuestas en torno a cómo revertir la exclusión educativa en este nivel y, así, lograr la inclusión y permanencia escolar de estos nuevos sujetos.

Al respecto, consideramos que cuando se alude a la “exclusión educativa”, su abordaje tiende a reducirse a estar dentro o fuera del sistema educativo. Sin embargo, es menester explorar aquellas causas y mecanismos que impiden brindar igualdad de posibilidades a la demanda educativa de esos grupos heterogéneos. Desde esta perspectiva, la inclusión de los jóvenes históricamente excluidos requiere, entre otras cuestiones, la modificación de la oferta pedagógica tradicional de las escuelas secundarias. Justa Ezpeleta (1991)¹ agrega que los docentes se enfrentan a un nuevo interlocutor, portador de lenguajes y prácticas culturales diferentes a las difundidas por la escuela. De alguna manera, estos cambios impactan en ciertas formas tradicionales de organización institucional, en los currículos y en el trabajo docente. Sin embargo, esta alteración no ha producido los replanteos necesarios a nivel de las instituciones educativas ya que predomina una visión por la cual las características socioculturales del alumnado son consideradas como un asunto individual de los sujetos, externas a “lo escolar”, lo cual dificulta procesos profundos de revisión de la escuela secundaria en pos de lograr una mayor democratización en el acceso, permanencia y terminalidad de los sujetos destinatarios de la misma.

Los cambios sociales, políticos, económicos y culturales y su influencia en las instituciones educativas de nivel secundario atraviesan complejamente las prácticas de enseñanza. Por esto, se tornan inteligibles cuando son situadas histórica y socialmente rompiendo con supuestos que consideran que se desarrollan en un vacío social y como fruto de decisiones de sujetos individuales. Por el

¹ Si bien la autora refiere al nivel primario, consideramos que este análisis puede hacerse extensivo también al nivel Secundario.

contrario, sostenemos que en la configuración compleja y contradictoria de las prácticas de enseñanza de los profesores intervienen: sus biografías personales vinculadas a sus experiencias sociales y, en particular, las derivadas de su tránsito por el sistema educativo en los diferentes niveles incluida la formación inicial; las representaciones que construyen en torno a sus alumnos, como estudiantes y como jóvenes, las características y dinámicas concretas de las instituciones donde se desempeñan; los atributos que estructuran el nivel secundario de nuestro país y las particularidades cambiantes del contexto social.

Gloria Edelstein (2002) diferencia el concepto de prácticas de la enseñanza del de prácticas pedagógicas. Mientras este último alude a cuestiones más generales que hacen al desempeño docente, el de prácticas de la enseñanza toma como eje central justamente a la enseñanza, en tanto es un proceso preocupado por la transmisión de contenidos culturales legitimados en el currículo. Al definir estas prácticas en relación con la enseñanza, se está haciendo alusión a un tipo de intervención que posibilita en un otro la apropiación del conocimiento. En este sentido, la autora entiende a las prácticas de la enseñanza como aquella actividad intencional que “excede lo individual ya que sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte”. Desde esta perspectiva, entonces, las prácticas de enseñanza suponen entrecruzamientos de distinto orden: político, social, cultural, ideológico y, también, psicológico. Así, según la autora, dichas prácticas asumen el carácter de propuestas singulares a partir de las definiciones y decisiones que toma el docente en relación con el conocimiento.

De manera complementaria, las prácticas de la enseñanza se hallan atravesadas por una red burocrática compuesta por normas y resoluciones de distinto nivel; forman parte de relaciones jerárquicas y a su vez están enmarcadas por la descualificación laboral. Otros autores agregan a estas dimensiones aquella que nombran como la falta de autonomía profesional que atraviesa el desempeño de los profesores, fruto de la implementación de políticas educativas neoliberales.

Para Jesús Contreras (2007), por ejemplo, la enseñanza en cuanto oficio no se puede definir sólo descriptivamente, esto es, sólo por la práctica real del aula. Para abordar la autonomía profesional hay que trabajar sobre los aspectos contradictorios y ambiguos que encierra. El objetivo de Contreras es poder dar cuenta de la creciente proletarización del profesorado. La tesis que abreva es que: el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de cualidades que conducen a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir, a la pérdida de la autonomía.

La determinación cada vez más detallada del currículum, la extensión de las técnicas del diagnóstico y la evaluación de los estudiantes dan cuenta de la racionalización tecnológica de la enseñanza que reduce la función del docente a mero ejecutor de lo que se le prescribe externamente perdiendo de vista el conjunto y el control de su tarea. El autor suma a la burocratización creciente del trabajo docente, su intensificación. Como consecuencia de esto, la enseñanza se transforma en un trabajo regulado y con múltiples tareas.

Según Contreras, se pueden encontrar ciertos efectos de estos procesos en el profesorado, tales como: la rutinización del trabajo docente; la poca reflexión sobre sus prácticas debido al escaso tiempo disponible y el aislamiento entre compañeros, sin posibilidad de compartir experiencias, situación que fomenta el individualismo en las decisiones.

Para este autor, en el ámbito educativo hay un aspecto más importante que el de la descualificación técnica y que refiere a su naturaleza ideológica. Al respecto, afirma que los procesos de proletarización implican de manera sustancial la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo de los docentes. Frente a esto, Contreras reconoce la posibilidad de procesos y acciones de resistencia, lo cual supone que los controles que se ejercen sobre el profesorado tienen impacto en el terreno ideológico y no sólo en el técnico; y de manera general, reconoce que a pesar de los procesos que describe, los docentes no constituyen sujetos pasivos frente a las diferentes regulaciones que procuran moldear sus prácticas.

La concepción de prácticas de enseñanza de la que partimos constituye un marco teórico fecundo para interpretar los sentidos que atraviesan los discursos de los docentes cuando hacen referencia a qué y cómo enseñan los contenidos de las materias que dictan.

Asimismo, para este abordaje resulta insoslayable una concepción de currículum entendido como “proceso social que se constituye a partir del cruce de diversas prácticas y dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución” (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Siguiendo a estos mismos autores, “la construcción del currículum abarca el conjunto de procesos que intervienen en la definición de qué y del cómo se enseña y aprende en las escuelas. Por lo tanto, todo lo que contribuye a dar forma al qué y al cómo se enseñan son considerados parte del currículum”.

Gvirtz y Palamidessi (1998) diferencian el contenido a enseñar, es decir, aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos, del contenido de la enseñanza, que definen

como aquello que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. Siguiendo a Bernstein, los autores citados aclaran que aquello que se comprende y debe ser enseñado en las escuelas en un momento y lugar históricamente determinado no constituye un “recorte” sino que es un nuevo producto cultural, recontextualizado a nivel de la escuela. Bernstein especifica que la historia que se enseña en la escuela no es sólo una versión parcial o simplificada de lo que investigan los historiadores sino que, además, ese recorte implica una reconstrucción que conlleva determinados fines morales, políticos e ideológicos. Así, los procesos de recontextualización deben entenderse como el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural se constituye en contenido a enseñar y luego, ya en manos de los docentes, en contenido de enseñanza. De esta manera, el contenido a enseñar encuentra su concreción en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases ante grupos de alumnos concretos y en instituciones específicas. Desde esta perspectiva, los lineamientos curriculares que elaboran las distintas jurisdicciones constituyen uno de los momentos del proceso de construcción curricular en la medida en que, a nivel de las instituciones educativas y de cada docente, se encuentran sometidos a su reformulación; es decir, están sujetos a procesos de apropiación diferencial inteligibles en la escala cotidiana de las instituciones y de las prácticas de enseñanza de los profesores. Al respecto, Ziegler (2008) considera que la tarea docente cotidiana vinculada a qué y cómo enseñar también requiere ser interpretada como una actividad de elaboración curricular.

Es importante remarcar que las prácticas de enseñanza y los procesos de resignificación de los contenidos a enseñar se producen en diálogo con las singularidades de cada institución educativa y con las características estructurales que identifican el nivel secundario en nuestro país. Terigi (2008) señala que la escuela secundaria se ha estructurado en torno a lo que metafóricamente denomina el “trípode de hierro”. Por un lado, refiere a la “clasificación de los currículos” que fija los límites de los contenidos de las diferentes materias. Por otro lado, menciona el “principio de reclutamiento de profesores por especialidad” prevaleciendo, así, el sesgo disciplinar, y, por último, “la organización del trabajo docente por horas de clase” que “impide la concentración institucional, puesto que la unidad de designación no es el puesto en la escuela

la sino la unidad curricular y excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clases”. Estas tres características le otorgan a la escuela secundaria un “patrón organizacional típico” que, según la autora, se halla en la base de buena parte de las críticas que recibe este nivel educativo.

En una línea similar, Feldman (2009) hace referencia a lo que llama “la trinidad del dispositivo pedagógico”, es decir, un dispositivo en el que se conjugan tres elementos - el plan de estudios, el horario escolar y la sección o división - que conforman una división tripartita del conocimiento, el tiempo y las diferentes formas en las que se agrupan los alumnos.

Estas perspectivas, entonces, agregan la importancia e influencia de las características estructurales de la escuela secundaria para la comprensión de las modalidades que adoptan las prácticas de enseñanza, al tiempo que enmarcan las condiciones en que los lineamientos curriculares son resignificados por los profesores. Estos procesos de apropiación no los consideramos como uno de los niveles de concreción curricular², sino como actividad significativa e inherente a la práctica que llevan a cabo los docentes en su desempeño profesional atravesada por una autonomía relativa, que permite dar cuenta de las mediaciones que se producen entre las prescripciones curriculares y aquello que sucede en los contextos institucionales locales.

Al respecto, Giroux (1990) sostiene la importancia de considerar a los profesores como intelectuales. Desde esta perspectiva ofrece una crítica a las visiones tecnocráticas e instrumentales presentes en determinadas teorías educativas que separan conceptualización, planificación y diseño de currículos de los procesos de aplicación y ejecución. En esta línea, la tesis de Giroux no sólo constituye un planteo vinculado a la formación del profesorado orientada a la creación de docentes críticos y reflexivos sino que también es una toma de posición sobre lo que aquellas teorías pretenden negar: aún en condiciones de alta restricción y control del trabajo docente, lo que sucede en las aulas nunca es mera ejecución/aplicación de lo diseñado en ámbitos por fuera de las escuelas. La práctica docente, en tanto práctica social significativa, conlleva niveles variables de apropiación del conjunto de materiales de enseñanza. La actividad docente nunca es neutral como tampoco son neutrales las instituciones educativas.

² La concepción de política curricular basada en niveles de concreción sucesivos es la que primó en la implementación de la Reforma Educativa de los años 90. Su desarrollo se encuentra en el apartado 3.2 Los contenidos “básicos” y “comunes”.

3. Notas sobre las prescripciones curriculares en el sistema educativo argentino

En este apartado nos interesa historizar cómo se ha dispuesto el conocimiento a ser enseñado en la educación secundaria en Argentina. Sin pretensión de exhaustividad, realizamos un recorrido sobre las distintas modalidades en que se han concretado las definiciones curriculares en nuestro país hasta la actualidad.

3.1 De la unidad a la dispersión curricular

Desde sus orígenes y hasta la década de 1960, el Estado nacional fue el que expandió la oferta educativa pública y quien se encargó de establecer los planes de estudio (organizados por asignaturas con una carga horaria semanal) que alcanzaba, también, a la educación privada y a la provincial. La consecuencia fue una “centralización uniformizante” de este nivel educativo (Paviglianiti, 1988).

En la década de 1960 el sector privado logró desarrollar planes de estudio diferentes a los implementados en las instituciones públicas, siempre que fueran aprobados oficialmente por la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). En esos momentos, el Estado nacional disminuyó el ritmo de creación y sostenimiento de escuelas medias, asumiendo esa tarea también los gobiernos provinciales. En 1972 se dispuso que fueran las provincias las que se encargaran de otorgar la validez nacional de los estudios a partir del establecimiento de un régimen de reconocimiento automático entre ellas. Como consecuencia de ambos procesos, más la existencia de una variada cantidad de planes de estudio nacionales, y la ausencia de acuerdos en torno a criterios mínimos, prevaleció una importante dispersión en los planes de estudio³ (Paviglianiti, 1988). De todas formas, Aguerrondo (1996) plantea

que prevalecía un patrón lógico- formal rígido por lo que las diferencias estribaban en unas pocas asignaturas que se incorporaban o se sacaban o, incluso, en la cantidad de horas de clase. Así, la cantidad de planes no expresaba necesariamente diferencias sustantivas entre ellos.

La diversificación señalada se desarrolló en el marco de la progresiva expansión cuantitativa del nivel secundario que se inició a mediados del siglo XX (Cappellacci y Miranda, 2007). Los cambios fueron acompañados por mayores niveles de prescripción curricular que se fueron acentuando y tuvieron distintos matices según el gobierno y el contexto histórico. Los planes de estudio de 1949 y 1953 comprendían un listado de contenidos por materia e “instrucciones” para los docentes que especificaban cuestiones generales sobre cómo llevar a cabo la enseñanza y, para algunas asignaturas, prescripciones sobre la forma de enseñar un tema en particular⁴. Los planes de estudio de 1956 mantuvieron una estructura similar a la vigente hasta ese momento: incluían contenidos por asignatura e “instrucciones” y se agregaban, para algunas materias, “Actividades Prácticas”. Por ejemplo, para el caso de la enseñanza de la Historia, se orientaba el tipo de trabajo práctico que los docentes podían desarrollar: cuestionarios, observación y análisis de reproducciones de escenas históricas y comentarios críticos sobre lecturas, entre otros⁵.

Los programas de 1956 son los que se mantuvieron, con pequeñas modificaciones, hasta la reforma de la década de 1990. A lo largo de este período, a los planes existentes se les fueron sumando otros, producto de experiencias piloto que se implementaron en un conjunto particular de escuelas: el denominado Proyecto 13 (1970)⁶, la Escuela Dual (1980) y el plan de estudios de contenidos

³ Bajo la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior existían diez planes de estudio que también se implementaban en escuelas privadas. Pero, a su vez, la SNEP tenía aprobados oficialmente otros veinte planes. El Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) contaba con dieciséis planes de estudio para el ciclo básico cifra que ascendía a treinta y cinco en el ciclo superior. Otros planes de estudios de diversa índole estaban bajo el CONET, sumando más de cincuenta. Además, deben agregarse dieciocho planes de la Dirección Nacional del Adulto, cinco de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria y quince de la Dirección Nacional de Educación Artística. Fuente: Planes de estudio para el nivel medio. Serie: Situación Educativa Argentina N° 13. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento educativo. 1982.

⁴ Fuente: Planes y Programas de Estudios. Ciclo Básico (Bachillerato elemental). Segundo ciclo del bachillerato (4° y 5° Año). Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1949. Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, 2° ciclo del bachillerato, ciclo superior de magisterio, escuelas normales regionales y escuelas nacionales de comercio. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1953.

⁵ Fuente: Planes y Programas de Estudios. Ciclo Básico, 2° ciclo del bachillerato, ciclo del magisterio, escuelas normales regionales y escuelas nacionales de comercio. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1956.

⁶ Su nombre original fue “Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo”. A partir de 1979 fue renombrado como “Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente”. En su etapa piloto (1970-1978) sólo fueron incorporados a esta experiencia 20 establecimientos. Para 1982, el 8,6% de los establecimientos de nivel medio nacional formaba parte de este proyecto y el 2,9% de los colegios particulares dependientes de la SNEP. Sus características generales fueron: concentración de horas de los docentes en un solo establecimiento; renovación de las funciones de los preceptores, docentes y directivos; creación de nuevos cargos (asesor pedagógico, psicopedagógico y ayudante del departamento de orientación) y reorganización de la estructura del establecimiento escolar y de los alcances curriculares (Aguerrondo, 1985).

mínimos (1979), entre otros. En el caso de éste último, se dispuso que los contenidos mínimos establecidos en 1979 para Historia y Formación Moral y Cívica de 2º año se dictaran en todos los establecimientos nacionales y de educación privada⁷. Se estaba pensando en que esta experiencia piloto alcanzara a la gran mayoría de escuelas secundarias, al menos en estas asignaturas consideradas relevantes para el gobierno de facto.

En ese marco, se elaboraron y aprobaron “Guías Programáticas de los Contenidos Mínimos” por asignatura y año de estudio que incluyeron: objetivos, contenidos mínimos, actividades para su desarrollo, criterios de evaluación, orientaciones para el trabajo docente y bibliografía sugerida para el docente⁸. Esta orientación más prescriptiva, tal como la han caracterizado algunos autores (Tedesco, 1983; Davini, 1996), expresa una visión tecnocrática de la educación centrada en el planeamiento como herramienta que garantiza la eficiencia y como forma neutral y racional de previsión para la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, y tal como señalamos en el apartado anterior, son los expertos en programación educativa los que producen el conocimiento escolar y cómo enseñarlo, mientras que los docentes son vistos como técnicos que lo transmiten de acuerdo a patrones didácticos que no producen (Southwell, 2003).

Con el regreso de la democracia en 1983, se destacan dos procesos paralelos. Por un lado, el dinamismo reformador del Estado nacional y de algunos gobiernos provinciales que, en el contexto de un Estado nacional débil e indeciso respecto de su papel como promotor de políticas nacionales, acentuó un proceso de dispersión curricular (Fernández, Finocchio, Fumagalli, 2001)⁹. Por el otro, el fortalecimiento del protagonismo provincial a partir de la creación de establecimientos educativos de educación secundaria bajo su dependencia. En algunas provincias se realizaron distintos proyectos que se concretaron en 16 reformas de planes de estudio diferentes¹⁰.

También, los planes de estudio de la educación secun-

daria nacional fueron modificados, pero teniendo como base los antiguos planes de 1956. Se establecieron objetivos para cada ciclo y se especificó el desarrollo de los contenidos mínimos en unidades. A su vez, se sugerían actividades por disciplina, orientaciones metodológicas y para la evaluación de los saberes.

En 1988 se desarrolló una experiencia piloto denominada “Programa de Transformación de la Educación Media” que se implementaría en un número reducido de escuelas dependientes de distintas direcciones nacionales¹¹. Se partía de considerar, por un lado, la necesidad de actualizar científica y pedagógicamente el diseño curricular y que se tuviese en cuenta la diversidad de las demandas regionales. Por el otro, las conclusiones de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico aconsejaban redefinir la función social y cultural de la educación media y establecer la obligatoriedad de su Ciclo Básico¹². Con este proyecto se propuso integrar los tres primeros años de la educación secundaria, estableciendo que fuera “básica”, “común” y “obligatoria”. Por su parte, el Ciclo Superior de Orientación y Especialización permitiría la inserción social y laboral de los jóvenes.

De este breve recorrido histórico se desprende que persistió la estructuración de los planes de estudio, organizados por asignatura, y que las prescripciones sobre qué y cómo enseñar se fueron acentuando a lo largo de los años. Además, muchas de las políticas educativas diseñadas no pudieron concretarse o expandirse al conjunto de la educación secundaria. Las pocas que se implementaron fueron, en términos de Albergucci (1996), “agregativas” más que resolutivas dado que los cambios se centraron en los contenidos, las metodologías, la evaluación y algunos proyectos que intentaron realizar modificaciones más sustantivas se implementaron en un conjunto limitado de escuelas secundarias. Por contraste, la reforma educativa desarrollada en la década de 1990 se propuso realizar un cambio profundo en el conjunto del sistema educativo argentino. A continuación analizaremos las modificaciones introducidas.

⁷ Fuente: Resolución MCyE N° 2245/79.

⁸ Fuente: Guía Programática para el 2º año del Ciclo Básico. Ciencias Biológicas, Formación Moral y Cívica, Historia. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento educativo. Ministerio de Cultura y Educación. 1980.

⁹ En 1984 se convocó a un Congreso Pedagógico Nacional en el que se reabrió el debate en torno a la cuestión educativa. De allí surgió fortalecida la demanda de sancionar una nueva ley de educación que reemplazara a la ley 1420. Como corolario, en el período 1988-1991 se presentaron al Congreso Nacional diez proyectos de ley de educación.

¹⁰ Entre 1984 y 1992, 16 autoridades educativas provinciales avanzaron en procesos de cambio de planes y programas vigentes: Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, MCBA, Neuquén, Río Negro, Santa Fe, San Luis, Salta y Tucumán.

¹¹ Desde 1941 la educación secundaria argentina quedó organizada en un “ciclo básico” común a la mayoría de las modalidades (pudiendo rendir equivalencias) que facilitó el traspaso de los estudiantes de una modalidad a otra. Las “especializaciones” quedaron en el ciclo superior (Ruiz, et al., 2009).

¹² Fuente: Resolución N° 1624/88. Programa de Transformación de la Educación Media. Proyecto: Ciclo Básico General. Aplicación en un número reducido de escuelas.

3.2 Los contenidos “básicos” y “comunes”

Una primera medida que inauguró la reforma educativa en los '90 fue la transferencia de las escuelas secundarias nacionales y del nivel de educación superior no universitario y la supervisión sobre la enseñanza privada a las respectivas jurisdicciones a través de la Ley N° 24.049. El sistema educativo argentino quedó formalmente descentralizado ¹³.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 (en adelante LFE), que fue la primera ley nacional que articuló e integró todos los niveles y jurisdicciones del sistema educativo. La Ley extendió la obligatoriedad escolar a diez años e impulsó una renovación curricular para todos los niveles. Se estableció la Educación General Básica (en adelante EGB) de 9 años (obligatoria) y la Educación Polimodal de 3 años de duración. El último ciclo de la EGB comprendía el 7° grado de la escuela primaria y los dos primeros de la antigua secundaria. Así, la nueva estructura académica transformó la histórica configuración del sistema afectando principalmente a la educación secundaria.

Se modificó sustantivamente la forma histórica de establecer el currículum, rompiendo con el modelo de plan de estudios con pretensiones homogeneizantes. El Ministerio nacional estableció los Contenidos Básicos Comunes (en adelante, CBC) para todos los niveles, ciclos y regímenes especiales de la enseñanza, que luego fueron aprobados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (en adelante, CFCyE). Los CBC constituían “el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” ¹⁴. En base a los CBC, las autoridades de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires debían elaborar los Diseños Curriculares para su jurisdicción y, luego, cada institución educativa desarrollaría su Proyecto Educativo Institucional (PEI). La política curricular, así, se concibió en tres niveles de concreción (nacional, provincial e institucional); pretendió dar unidad al sistema y, al mismo tiempo, respetar las diferencias y particularidades regionales e institucionales. Además, la validez nacional de estudios volvió a ser potestad del Estado nacional, de-

biendo las provincias legalizar los estudios y títulos, comprobando que los planes de estudio incluyeran los CBC y la estructura académica dispuesta por la LFE ¹⁵.

Uno de los diagnósticos previos a los llamados procesos de reforma educativa de esta época refería al “vaciamiento de contenidos” y al obsoleto conocimiento impartido en la educación secundaria argentina, producto de una larga trayectoria de inmovilidad en materia curricular por un lado, y de los “recortes” disciplinares que habían sufrido algunas asignaturas en la última dictadura, por el otro (Tedesco, 1983). Así, en los '90 se partió de comprender que era necesario “llenar” de contenidos socialmente significativos al conjunto del sistema educativo. Sin embargo, ahora, se imponía una importante novedad en el marco de la descentralización educativa: se esperaba, a partir de los procesos de consulta que enmarcaron el diseño de los CBC, regular los procesos de elaboración de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, asumiendo el Estado nacional la centralidad en revertir el “vaciamiento” diagnosticado. Los CBC pretendieron ser exhaustivos (relativizando así sus atributos de ser “básicos” y “comunes”) y ocuparon un lugar central en la agenda, comprometiendo recursos nacionales para su desarrollo.

La elaboración de los Diseños Curriculares provinciales, por su parte, supuso un proceso de recontextualización con continuidades y discontinuidades respecto de los CBC, producto de las decisiones políticas tomadas en cada instancia y de las tradiciones y trayectorias de quienes elaboraron esas propuestas (Ziegler, 2008). Como forma de salvar estas lecturas diversas, desde el nivel federal se introdujeron una serie de “artificios técnicos” con poca articulación y consistencia entre sí lo que dificultó, luego, el trabajo de elaboración de los diseños curriculares provinciales, especialmente cuando se trató de equipos técnicos jurisdiccionales con poca experiencia en este tipo de trabajo. Como contracara, los diseños curriculares provinciales tendieron al isomorfismo con los CBC, a excepción de las provincias que tenían desarrollada o lograron construir una elaboración curricular propia (Terigi, 2005). Desde otra perspectiva, algunos autores sostienen que los CBC alcanzaron un grado de legítimi-

¹³ El proceso de transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias se inició en 1961 y terminó de concretarse en 1978.

¹⁴ Los CBC fueron presentados por nivel, ciclo y régimen de enseñanza. Cada uno de ellos fueron organizados en capítulos según su identificación con campos científicos o culturales (por ejemplo, Lengua, Matemática, entre otros). Dentro de cada capítulo, había una Introducción (que fundamentaba la inclusión de los CBC respectivos), una propuesta de Organización (en la que se presentaban “bloques” que comprendieran ejes temáticos), una Caracterización (para cada bloque incluía una síntesis explicativa de los contenidos y su gradualidad, expectativas de logros, y vinculaciones del bloque con otros capítulos de los CBC), una propuesta de Alcances de los CBC por bloque y por ciclo y Documentación de Base. Fuente: Introducción de los CBC para la Educación General Básica, Ministerio de Cultura y Educación, 1995.

¹⁵ Todas las jurisdicciones tendrían como fecha límite para adecuar sus sistemas de educación a la nueva normativa el 1° de enero de 2001. Sin embargo, esta fecha se fue postergando en sucesivas oportunidades hasta que, en el marco de la LEN, se sancionó un decreto con nuevas regulaciones.

dad importante por la recuperación que los Diseños Curriculares provinciales hicieron de ellos (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001).

Sin que primara o se lograra asentar una política nacional tendiente a consolidar equipos técnicos provinciales con capacidad instalada para la tarea que debían realizar, se acentuaron las diferencias entre las provincias. A esta situación, se le sumó el requerimiento a las instituciones educativas para que elaboraran su Proyecto Educativo Institucional (PEI) sin la asistencia técnica provincial o nacional u horas remuneradas para su discusión y elaboración. En esos años, fue importante la literatura pretendidamente “experta” que explicaba cómo elaborar el PEI. Así, éste se transformó en un producto mostrable antes que una invitación al debate (Terigi, 2005).

La renovación curricular, además, tenía otro supuesto: las prescripciones curriculares determinarían las prácticas institucionales y de aula y, por lo tanto, mejorarían las prácticas de enseñanza (Terigi, 2005; Ziegler, 2008). La noción de niveles de concreción sucesivos y consecuentes desconoce las complejas resignificaciones entre las prescripciones y su materialización en los contextos locales. Terigi (2005) y Ziegler (2003) advierten que ningún acuerdo sobre contenidos puede garantizar que lo que se escribe en un documento de política curricular ocurra en las instituciones dado que necesariamente existe un enorme espacio de definición que realizan los docentes, que mediatizan las prescripciones y resuelven en función de lo que ocurre en cada momento y lugar particular.

La reforma curricular de los años ‘90 se conjugó con una explosión del mercado editorial que rompió con una larga tradición de utilización de los mismos libros de texto por distintas generaciones. Prevalció una altísima diversidad de textos escolares más renovados en términos de contenidos y enfoques y hubo un cambio generacional de autores (Braslavsky, 1998). Al respecto, Terigi (2005) llama la atención acerca de cómo las editoriales lanzaron estos nuevos libros cuando las provincias aún no habían elaborado sus diseños curriculares, sobre la base incluso de borradores de los CBC. Así, la autora señala que se fortaleció la identificación entre los CBC y el currículum y se condicionó la elaboración curricular jurisdiccional a las resignificaciones

de quienes elaboraron los libros de texto. Es importante destacar la inexistencia, que prevalece hasta hoy, de regulación estatal de la producción editorial de libros de texto.

3.3 La política curricular a partir de 2003

Los diagnósticos de las autoridades nacionales que asumen en diciembre de 2003 sobre la educación argentina referían a tres puntos nodales: la diversificada implementación de la estructura académica dispuesta por la LFE en las distintas provincias, las diferencias en materia de distribución de saberes socialmente válidos en el sistema educativo y la función asistencial asumida por las escuelas en un contexto de crisis económica y social. En este marco, se señalaba la urgente necesidad de “reducir desigualdades y recuperar la centralidad de la tarea pedagógica” en las escuelas¹⁶. Así, se planteó como función del Estado “promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de heterogeneidades locales, provinciales y regionales”.

Si bien para 2004 prácticamente todos los gobiernos provinciales habían elaborado los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial y para los dos primeros ciclos de la EGB, para el caso de la EGB 3 y de la Educación Polimodal se encontraban en distinto grado de desarrollo y validación (MCyE, 2004). En este contexto, se propuso establecer una base de unidad al sistema educativo, atendiendo a la diversidad de los contextos locales a partir de la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todos los años de estudio desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria, los cuales se fueron aprobando de manera paulatina¹⁷. Los NAP para la EGB3/nivel medio de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales fueron aprobados en diciembre de 2005¹⁸.

Los NAP, acordados federalmente, ponen el acento en aquellos saberes compartidos por las distintas jurisdicciones y considerados indispensables desde la perspectiva nacional. De allí que brinden un marco para la elaboración de los Diseños Curriculares provinciales, donde cada jurisdicción recupera sus particularidades educativas, históricas, culturales y geográficas, locales y regionales. Los NAP son considerados como un “organizador relevante”

¹⁶ El CFCyE aprobó el documento “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes”. Resolución CFCyE N° 214/04.

¹⁷ En los años 2004 y 2005 se diseñaron los NAP correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas del 1° y 2° ciclo de la escolaridad primaria. Entre los años 2005 y 2007, se elaboraron los llamados Cuadernos del Aula como material complementario de enseñanza que fueron elaborados para todas las áreas disciplinares de la EGB1 y 2 y para 7° año solamente del Área de Ciencias Sociales. Para el caso del Área de Formación Ética y Ciudadana, en el año 2007 se confeccionan los del 1° ciclo del nivel primario; en el 2008 los correspondientes al 2° ciclo, incluido el 7° año. Durante 2010, se elaboraron para los 8° y 9° años, correspondientes al ciclo básico de la secundaria.

¹⁸ Fuente: Resoluciones CFCyE N° 248 y 249/05.

de la enseñanza y no como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los estudiantes. Esto último es definido en el marco de cada jurisdicción ¹⁹.

La LEN sancionada en diciembre de 2006 ratificó la organización descentralizada del sistema educativo ²⁰, modificó la estructura académica del mismo y extendió la escolaridad obligatoria a 13 años, incluyendo la Educación Secundaria. La LEN avanzó sobre disposiciones curriculares al establecer que formarán parte de los contenidos curriculares comunes: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta y respetuosa de la diversidad; la causa de la recuperación de las Islas Malvinas; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional e instauraron el terrorismo de Estado; el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas; el conocimiento sobre la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos; y los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, solidaridad y respeto entre los sexos (Artículo 92).

En el seno del CFE se establecieron definiciones de formación de la Educación Secundaria Orientada, de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional, de la Educación Secundaria Modalidad Artística y de la Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. A su vez, la Educación Secundaria cuenta con diez orientaciones, entre las que se encuentra la de Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades ²¹.

La LEN estableció que la Educación Secundaria esté organizada en dos ciclos: uno Básico, común a todas las orientaciones, y uno Orientado (Artículo 31) ²². A lo largo de estos ciclos, los saberes se organizan en **dos campos de**

la formación: uno general y otro específico. El primero refiere a los *"saberes necesarios para garantizar el conocimiento básico"* y también *"aquéllos que son pilares de otras formaciones posteriores"*. Así, se piensa a este campo general como *"el núcleo de formación común"*, que debe estar *"presente en todas las propuestas educativas del nivel del país e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades"*. Comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el orientado ²³. Tendrá una *extensión mínima total de 3800 horas reloj* en todos y cada uno de los planes de estudios del nivel. El campo de la formación específica amplía el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad. Tendrá una extensión mínima total de 700 horas reloj. En esta resolución se prevé **el acuerdo federal de Marcos de Referencia para definir los contenidos de cada orientación y su alcance y que los espacios curriculares serán determinados por cada jurisdicción**. En 2011 se aprobaron los NAP para el Ciclo Básico de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana ²⁴; y en 2012 se ratificó la validez –con algunas modificaciones– de los establecidos en 2005 para las otras áreas ²⁵. Asimismo, en 2011 y 2012 se aprobaron los marcos de referencia según modalidad ²⁶ y los NAP para el Ciclo Orientado ²⁷.

Algunas jurisdicciones han avanzado en la implementación de la nueva estructura académica dispuesta por la LEN al tiempo que modificaron sus diseños curriculares. Por ejemplo, la provincia de Buenos Aires aprobó nuevos diseños para la Educación Secundaria ²⁸, previo a la resolución de acuerdos curriculares en el CFE. A partir de una entrevista realizada a técnicos pertenecientes a la Coordinación de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, se infiere una heterogeneidad importante en el avance en materia curricular de las distintas jurisdic-

¹⁹ Fuente: sitio web del Ministerio de Educación de la Nación. <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/> Consultada el 6 de enero de 2011.

²⁰ FEI CFCyE fue reemplazado por el Consejo Federal de Educación (CFE).

²¹ Ellas son: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. Resolución CFE N° 84/09.

²² En 2009 se aprobaron diversos documentos en el CFE que regulan la Educación Secundaria: el Plan Nacional Trienal de Educación Obligatoria (Resolución 79/09), "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (Resolución 84/09), "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria" y "Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional" (Resolución 88/09) y "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria" (Resolución CFE N° 93/09).

²³ Según el documento aprobado por Resolución CFE N° 84/09, la formación general posibilitará "recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimiento propias de: la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística y las Lenguas".

²⁴ Resolución CFE N° 141/11.

²⁵ Resolución CFE N° 182/12

²⁶ Esto se efectivizó a través de distintas resoluciones del CFE. Por ejemplo, la Resolución CFE 142/11 aprueba los marcos de referencia para las orientaciones de la Educación Secundaria de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas y Resolución CFE N° 179/12 que aprueba el documento: "Marcos de referencia para la Educación Secundaria de Arte.

²⁷ Resolución CFE N° 180/12.

²⁸ Fueron aprobados los diseños curriculares por año de estudio del Ciclo Básico entre 2006 y 2007. En 2009 se aprobaron las modalidades del Ciclo de Especialización, retornando a la organización por disciplinas, obteniendo al finalizar el ciclo el título de Bachiller según la orientación elegida (Caderosso y Schoo, 2011).

ciones y diversas formas de relación y trabajo entre éstas y los técnicos nacionales. Esto, según los entrevistados, se vincula con las tradiciones provinciales y la circulación de los mismos técnicos entre los distintos ministerios de educación. Según nos relatan, pareciera existir un trabajo a “demanda” en función de lo que las provincias les solicitan: capacitaciones a docentes y colaboración para definir sus diseños curriculares. Esta perspectiva de trabajo dejaría a las distintas jurisdicciones la opción de generar una relación más frecuente con los técnicos nacionales y desarrollar distintas estrategias para elaborar sus diseños curriculares, entre otros. Señalan, además, el riesgo de que los NAP se conviertan, en algunas de las jurisdicciones, en los Diseños Curriculares. De todos modos, advierten una diversidad importante entre las provincias a la hora de elaborar y definir sus diseños: algunas los toman “casi literalmente”, otras como “una referencia” que no puede dejarse de lado y otras le imprimen su sello propio. De esta manera, más allá de las definiciones curriculares nacionales, la organización descentralizada del sistema educativo argentino presenta importantes desafíos a la hora de garantizar una distribución homóloga de saberes entre las distintas provincias y regiones. Al respecto, esta organización de gobierno supone la apertura de nuevos

escenarios de negociación. Si bien históricamente ha habido una importante centralización en las definiciones curriculares, prevaleció una organización disciplinar que progresivamente fue incluyendo contenidos y orientaciones mínimas, pero con una notable ausencia en materia pedagógica que redundó en un margen de acción importante tanto para las instituciones educativas como para los docentes (Feldman, 2009). La reforma educativa de los '90 inauguró una nueva forma de prescripción curricular, basada en distintos niveles de concreción, que estuvo sujeta a distintos procesos de mediación y resignificación en el marco de su aplicación en un contexto federal. Actualmente, los NAP se validan e implementan en el marco de acuerdos federales pero también se implementan en el marco de trayectorias jurisdiccionales diversas.

En este trabajo recuperamos la voz de distintos docentes que permite entrever cómo aquellas prescripciones se van reformulando como consecuencia de distintos procesos de mediación que se relacionan estrechamente no sólo con la jurisdicción sino con las tradiciones y particularidades institucionales y las trayectorias de los propios docentes, al calor de cada coyuntura histórica, social y educativa.

4. Las representaciones docentes en torno a la enseñanza, los contenidos y los estudiantes

Como ya lo mencionamos, el material empírico de este trabajo se basó en entrevistas en profundidad realizadas en dos instituciones de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Fueron entrevistados docentes y coordinadores del área de Ciencias Sociales del Ciclo Superior, así como miembros del equipo directivo de una de esas escuelas. En este apartado, entonces, presentamos una reconstrucción de los sentidos que despliegan los docentes entrevistados respecto a qué y cómo enseñan los contenidos de sus asignaturas. La presentación focaliza en cada escuela y en las singularidades relevadas en ellas.

En las entrevistas analizadas, aparecen anudados distintos aspectos que confluyen en la organización del trabajo como docentes de escuela secundaria: a) las características institucionales, b) las concepciones sobre la enseñanza y su relación con las representaciones que tienen los docentes sobre los adolescentes y jóvenes y sus condiciones de vida y sus capacidades cognitivas, c) los contenidos de enseñanza establecidos por la Nación y/o jurisdicción, d) la formación y trayectoria docente, e) las condiciones laborales docentes, f) los materiales de enseñanza (libros de texto o materiales elaborados especialmente para la enseñanza por parte de las autoridades nacionales, jurisdicciones, editoriales y los mismos docentes, entre otros). En suma, lo que va delineando el qué y cómo se enseña surge a partir del cruce de variados criterios, circunstancias y condicionantes estructurales que atraviesan las decisiones singulares que cada docente va tomando en los cursos concretos en los que dicta su materia.

A continuación, analizamos cómo estos aspectos se entrelazan a la hora de pensar y desarrollar las prácticas de enseñanza, en estos casos, en el área de Ciencias Sociales.

4.1 Escuela 1

En este punto, analizaremos en particular las entrevistas realizadas en una de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, ubicada en las cercanías de una de las villas de emergencia más antiguas de la Ciudad de Buenos Aires.

En esta institución, fueron entrevistados cinco docentes del área de Ciencias Sociales con diversas trayectorias en la enseñanza en la Educación Secundaria. Uno de ellos, además de estar a cargo de distintos cursos, en 2010 desempeña el cargo de coordinador del Ciclo Superior del

área de Ciencias Sociales. También fueron entrevistados dos miembros del equipo directivo.

Esta institución educativa fue creada en los primeros años de la década de los '90. Cuenta con dos turnos: en el de la mañana funciona una escuela secundaria con orientación en Sociedad y Cultura y en el turno vespertino, la orientación es técnico contable. Sus alumnos provienen casi en su totalidad de la villa cercana y son descendientes de familias con diversas procedencias nacionales: especialmente bolivianos y paraguayos. Desde la perspectiva de nuestros entrevistados, esta situación le otorga a la institución una impronta particular.

La orientación actual de la escuela secundaria del turno mañana se inicia en el año 2005. Las materias que componen la orientación en "Sociedad y Cultura" son: Comunicación en 3° año, Proyecto I en 4° año y Proyecto II en 5° año. Para el caso de las dos últimas materias, se trata de introducir a los alumnos en la elaboración e implementación de proyectos de investigación.

Algunos entrevistados comentan que la elección de la materia "Comunicación" en 3° año se vincula con un determinado diagnóstico de las prácticas comunicativas y del manejo del lenguaje oral y escrito "propio" de los alumnos que asisten a esta escuela:

"...la focalización empieza en 3° año con comunicación, porque ahí podíamos haber elegido psicología pero elegimos comunicación. ¿Por qué elegimos comunicación?, porque esta comunidad en particular... a mí me preocupa mucho esta comunidad porque acá se pasa del silencio a los golpes, o sea, el tema del habla no está muy trabajado..." (Miembro del Equipo Directivo).

"Y cuesta, cuesta sacarles la palabra a los chicos... aparte que son distintas comunidades que, en algunos casos, tienen distintas raíces culturales y distintos idiomas..." (Coordinador).

En las valoraciones sobre las lenguas familiares se entremezclan determinadas visiones acerca de las competencias comunicativas de los jóvenes ya sea particularizándolos como colectivo con determinados orígenes socioculturales y/o tratándolos en tanto generación familiarizada con el uso de ciertas tecnologías de comunicación e información que son movilizadas por estos sujetos en múltiples dimensiones de su vida, más allá de

la escuela. En esta perspectiva, para algunos docentes, el abordaje de la 'comunicación' con los adolescentes y jóvenes se halla atravesado por las apropiaciones del lenguaje que ellos despliegan a través de los celulares y el chat. Estas representaciones sobre los jóvenes y estas tecnologías permean las representaciones ligadas a ellos en tanto alumnos y los desafíos pedagógicos que las mismas plantean a la tarea docente:

"Nosotros lo que tratamos de trabajar acá fundamentalmente con los chicos es que los conceptos, que son fundamentales para la materia, los vean pero eso a veces requiere que tengamos que utilizar un idioma menos técnico porque a ellos les cuesta la comprensión de palabras técnicas, les cuesta hasta la comprensión de palabras comunes porque esta generación de chicos, yo lo veo con mi hija que tiene 17, es de leer muy poco entonces ya hay un problema para que ellos se expresen y para nosotros comunicarnos con ellos y eso se está viendo cada vez más frecuentemente. Hace 5 años a mí eso no me pasaba, ahora me pasa con mayor continuidad en todos los cursos y no sólo en esta escuela sino en otras, yo doy también Contabilidad, doy otras materias y me cuesta mucho que entiendan. Entonces yo creo que una de las cuestiones fundamentales es que se ha perdido el manejo de vocablos, de términos. Con el uso de Internet y el celular, la palabra "que" se transformó en una Q. Sumado a los problemas... yo creo que el problema principal que tenemos los docentes hoy en día es la comprensión de textos en todas las materias. Entonces creo que hay que apuntar, quizás, a una educación más audiovisual..." (Coordinador).

Esta visión es complementaria de otra que postula que la escuela debe reconocer plenamente las prácticas culturales de los jóvenes y este reconocimiento interpela, desde otra perspectiva, las prácticas de enseñanza que puedan desarrollarse en las escuelas secundarias:

"...que la escuela funcione como un todo nutriente ¿no? Me parece que por ahí pasa el eje y eso, amenizo también porque no podés tener un chico sentado de esta generación sin permitirle usar celular, sin permitirle usar Internet, sin permitir utilizar los auriculares, 4 horas... o sea, no, es insostenible salvo que sea muy interesante, entonces... no todo es muy interesante y ahí se provoca la violencia, yo considero que el aburrimiento genera violencia. Por eso a mí, no solamente el aburrimiento, sino la ocupación con algún interés digamos... genera violencia y es violento para un chico tenerlo sentado escuchando algo monótono o un dictado, estás provocando la violencia vos

como docente, como adulto y no te das cuenta"
(Miembro del Equipo directivo).

En consonancia con esto, los directivos de la institución aluden a una propuesta pedagógica de selección de contenidos y recursos para la enseñanza que enfatiza los medios audiovisuales así como el uso de la palabra. De allí que una de las actividades que se ponderan especialmente es el diseño de encuentros de cine debate con todos los alumnos. En estas decisiones, emerge una tensión entre el formato audiovisual y el texto escrito que atraviesa las prácticas de enseñanza no sólo en esta institución:

"Claro, lo que nosotros estamos haciendo es, por ejemplo, que vean películas para después trabajarlo (...) Porque vemos que desde ese lugar es como que se abren más..." (Miembro del Equipo directivo).

"Sí, están más acostumbrados a esa tecnología y les resulta menos traumático que leer un libro..." (Coordinador).

El área de Ciencias Sociales asume sentidos particulares en el trabajo en escuelas que reciben mayoritariamente alumnos de sectores populares. Por un lado, se trata de materias vinculadas a aspectos de la vida social y que, por tanto, permiten acercar a los alumnos a sus contenidos. Pero también, a partir del tipo de selecciones de contenidos que promueva la institución y realicen los docentes, permitiría acercar a los alumnos a la escuela y familiarizarse con ella:

"Sabés que creo que venga por ahí la cosa... ellos probablemente vienen a la escuela con una realidad distinta y creen que la escuela, en muchos casos, no contempla su realidad. Que la escuela, por ejemplo, en Proyecto trate el tema de los cartoneros a mí me parece que los hace sentir que también se están ocupando de cuestiones que a ellos les son cercanas y no que acá se le viene a enseñar algo que ellos no viven" (Coordinador).

No obstante, esto no constituye un tópico saldado. Por ejemplo, el coordinador entrevistado también realiza ciertos cuestionamientos. Para él, en este tipo de escuelas suele observar recurrencia en el tratamiento de temas que atraviesan la vida de los alumnos con impacto en los procesos de aprendizaje:

*"-: La verdad que es más fácil trabajar con estas materias que con las materias técnicas porque los chicos de alguna manera u otra, los contenidos de las materias sociales lo viven (...)
Inv-: Y en esta relación que vos hacés entre el tipo*

de condiciones de vida de los chicos y los contenidos del área de Sociales, que vos decís que les puede ayudar a que reflexionen, cómo se trabaja esto en la escuela o en tu área, digamos, le ponen especial atención a que dadas las condiciones de los pibes, de habitar en la villa o sus problemas sociales...

-: Bueno, eso también, por lo menos en alguna manera se trata pero qué sucede, tampoco podés hacer hincapié absolutamente en eso porque muchos chicos pueden sentirse como...

Inv: ¿Observados?

-: Claro, yo creo que ésa es una de las cuestiones, o sea que... dentro de la situación anormal en la que viven, que tampoco sabemos cuántos años les puede durar esa situación, nosotros no podemos recargarle ese problema haciéndoselo notar permanentemente, me parece que eso es importante..." (Coordinador).

La procedencia social de los alumnos constituye un elemento central en las formas en que los docentes otorgan significado a su trabajo. Para algunos de ellos, es una situación determinante en su auto-representación y es significada como fuertemente limitante de su práctica docente:

"Al principio me resultó desgarrador, desgarrador porque se te van a la m... todas tus expectativas de lo que vos querías enseñar, es así. Incluso a veces llega a ser desgarrador porque, de alguna manera, (...) los chicos llegan a 4º año sin poder redactar una oración con sujeto y predicado, vos decís ¿Cómo llegaron a 4º año? (...) Entonces a veces sigue siendo angustiante ... Mirá que yo en mis 20, en mis años mozos había hecho teatro, hasta incluso considero que, con humildad te lo digo, le aporto dinamismo, cierta broma, cierto ritmo a la clase, le meto humor, sin embargo son chicos que te cuesta a veces arrancarle una sonrisa, una opinión propia" (Docente 1).

Para otros docentes, en cambio, la significación otorgada a la procedencia social de los alumnos se anuda a su práctica docente con contenidos diferentes ligados, por ejemplo, al compromiso social:

"Cuando empezás siempre te tocan suplencias, vas rotando, no elegís sino lo que podés... en lo que surge te metés a laburar y donde estoy trabajando, en general, son escuelas de villas que a mí también la parte de todo lo que es trabajo social, entre comillas, con los chicos también me gusta" (Docente 2).

En uno y otro caso, las representaciones que los docentes construyen sobre los alumnos, especialmente respecto de su procedencia social y sus capacidades cognitivas, tienen una relevancia central en las decisiones que toman sobre qué y cómo enseñar los contenidos de sus materias. Cada posicionamiento respecto de los alumnos da lugar a la construcción de diversos procesos y objetivos de enseñanza que pueden, según el caso, proponerse o no trascender el espacio del aula:

"Bueno, acá hay como dos ejes, uno es lo curricular, sí que me interesa, que sepan y salgan con un nivel de competencia más o menos razonable por si les interesa algún día entrar al sistema educativo terciario, universitario o lo mismo al mercado laboral también, que se puedan presentar a una entrevista y por el otro, es la parte de socialización, esto de que entiendan de que hay... no es lo mismo estar en la escuela que estar en la villa, que estar en un Museo, que puedan realmente insertarse como habitantes de la ciudad. Está todo esto, que salgan un poco de acá, que cambien los modos, de que tengan hábitos, así de... que cumplan pautas que se hayan pautado. Sobre los dos ejes esos trabajo, esencialmente busco... nada, formación a la vieja usanza, la formación de la persona, integral, específicamente no para el trabajo porque la verdad es que salen tan... con un nivel tan pobre que ni siquiera puedo aspirar a eso, trato de que sigan estudiando, sin embargo es esto, el mundo está super competitivo y cuanto menos capacitación tengas seguro que te va a ir mal, mientras más tengas no sé si te va a ir mejor, no te lo aseguro pero te digo que las posibilidades son mayores. (...) además me gusta lo que doy así que trato de que aprendan lo más posible de la materia, me parece que es una forma de repensarse uno mismo, pensarse históricamente" (Docente 2).

"... tenés el problema endémico, endémico, que los chicos no pueden salir del pensamiento concreto, no pueden abstraer... todavía no pueden hacer anclaje en conceptos..." (Docente 1).

La cita anterior nos introduce en un tópico particular, que refiere a un tipo de categorías que los docentes movilizan para tomar decisiones acerca de qué y cómo enseñar los contenidos de su materia. Lo "simple" en oposición a lo "complejo", lo "cotidiano" frente a lo "abstracto" aparecen como atributos o dimensiones que, muchas veces, se despliegan de manera excluyente. Surgen, en la voz de algunos actores, como categorías nativas ordenadoras y orientadoras de muchas de las decisiones que toman respecto de la selección de contenidos y sus modos de transmisión; y sus sentidos son aprehendidos en la are-

na cotidiana del trabajo docente. Aluden a saberes cons-
truidos en la práctica educativa, a aquellos que circulan
al interior de las instituciones educativas y, también, se
hallan atravesados por apropiaciones de fragmentos de
explicaciones teóricas de campos como la Psicología y la
Didáctica.

Tal como pudimos observar, en algunos casos, se vinculan
con una desvalorización de las posibilidades de aprendi-
zaje de los alumnos. Estos docentes portan una visión
estereotipada por la cual el origen social de los alumnos
se supone atado a una familia despreocupada y a la au-
sencia de aquellos atributos que se espera de los jóvenes
para poder comportarse como alumnos:

*"...en estos chicos siempre hay una gran brecha
entre la motivación inicial y lo que luego, después
hacen porque, como decía Bourdieu, ellos no tie-
nen internalizado hábitos o contenidos que no-
sotros los tenemos como normales y ellos no lo
tienen en su casa, porque ellos ya no cuentan con
padres que les dicen: 'sentate a estudiar'. Lo que a
nosotros, a lo mejor nuestras familias nos motivan
a estudiar: jugá pero dedícale un tiempito a estu-
diar; ellos no tienen ese hábito, no tienen... no
tienen esos conocimientos previos" (Docente 1).*

Esta docente moviliza conceptos teóricos, en este caso
el de habitus ²⁹, para comprender y, también, justificar
su mirada respecto de los alumnos, la cual se construye,
como toda representación, de manera relacional: en este
caso, la valoración del comportamiento de los alumnos se
construye oponiéndolo al de la propia clase social, toma-
do como parámetro legítimo del comportamiento social.

Como ya mencionamos, la mirada acerca del origen so-
cial de los alumnos suele ir, en muchas ocasiones, unida
a determinadas valoraciones acerca de las capacidades
cognitivas. Ambas con clara influencia en el tipo de deci-
siones que los docentes adoptan acerca de las tareas de
enseñanza:

*"No, no podés ir en contra porque entonces tenés
que renunciar, tenés que renunciar o me muero
de depresión. Tenés que laburar con eso, bajar tus
expectativas, recortar, recortar y recortar porque
no vas a poder dar todo lo que querés dar (...)
Porque es muy abstracto, es muy abstracto, vos
por ejemplo vos le decís bueno, 'a ver chicos, el
Legislativo es el que redacta la Ley; el Ejecutivo es*

*el que la tiene que cumplir, el que va a tomar las
medidas y el Judicial, si hay un conflicto es el que
sanciona, penaliza o arbitra'. Bueno, vos le decís
eso y después le decís bueno, un ejemplo porque
siempre yo anclo en ejemplos concretos, les digo,
siempre les doy el mismo ejemplo porque me en-
canta: 'supónganse que hay que hacer una torta,
bueno, el Legislativo va a redactarlo, en el día de
la fecha se hará una torta compuesta de los ingre-
dientes... entonces el Ejecutivo tiene que hacerla
cumplir, tiene que hacer la torta, denle, díganme
qué medidas va a tomar, no te pueden decir para
el caso de elaborar una torta, ¿cuáles son las me-
didas que hay que tomar?', tengo que empezar yo
a tirar por ejemplo voy a comprar los ingredientes,
dale ¿Qué otras medidas toma?, ahí te van tiran-
do, ahí te van tirando y luego cuando anclo en
algo del país, por ejemplo se hará una campaña
de vacunación en la provincia de Santa Fe, bueno,
a ver dale, qué medidas va a tomar el Ejecutivo, ya
fue redactada la Ley, ahora decime qué medidas,
no pueden inventar qué medidas toma el Ejecutivo
para que efectivamente los pibes sean vacunados,
no pueden. Entonces tenés que con un tema que
capaz vos querías verlo solo en un mes, en tres
meses te logran eso, no pueden abstraer, no hay
pensamiento abstracto" (Docente 1).*

Los relatos presentados aluden a que las consideraciones
acerca del "pensamiento concreto" y el "pensamiento
abstracto" exceden los términos de su abordaje en los
campos de la Psicología Evolutiva y la Psicología Cogni-
tiva. En algunos de los usos documentados, observamos
sentidos diversos pero no por eso menos eficaces a la
hora de contribuir a la selección de qué y cómo enseñar
los contenidos de cada materia en la escuela secundaria.

Así, otra docente, cabalgando sobre atributos tales como
"lo simple" y "lo complejo", produce la elección de una
perspectiva teórica para el dictado de su materia que, al
mismo tiempo, es ponderada en tanto permite acercar los
contenidos a los alumnos:

*"Hay una parte que es muy teórica, que es toda
la de los (autores) clásicos pero hay otra manera,
que es sobre la vida cotidiana, cómo a partir de
la vida cotidiana se puede construir una mirada,
que se llama la mirada sociológica. Primero vamos
viendo cómo, por ejemplo, fue el noviazgo a lo
largo de la historia. Entonces que ellos les hagan*

²⁹ Para un desarrollo mayor acerca de los usos de determinados conceptos en la vida cotidiana escolar, ver: Montesinos, M.P (2002) "Aproximación a ciertos 'con-
ceptos en uso' sobre el fracaso escolar", en *El fracaso escolar en cuestión. Creencias y representaciones*. Tomo 43. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

preguntas a sus abuelos, a sus padres y te cuenten cosas de cómo fueron los noviazgos antes, más cerca y en este momento o después cómo se festejaban los cumpleaños, cosas que tienen que ver con la realidad pero como diciendo esto también es parte de lo que va construyendo, como que hay un velo, nosotros no lo vemos siempre porque estamos acostumbrados a ver esto pero tenemos que buscar atrás a ver qué hay, entonces por qué son estos cambios, cómo se fueron sucediendo y le hacían entrevistas a los profesores, porque había de determinada edad. Hacíamos grupos que investigaban de 15 a 25, de 35 a 50 y de 60 a... en adelante. Entonces por eso, para que vean que tampoco es tan teórico y que la teoría también se construye con lo que pasa en la vida cotidiana, que de algún lugar se saca el insumo" (Docente 3).

En este punto es interesante observar cómo se imbrican decisiones sostenidas en la validación de una determinada perspectiva conceptual, como es la teorización sobre la vida cotidiana, con su significación como facilitadora de procesos de aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos. Sin embargo, en este caso, las categorías "simple-complejo", "cotidiano-abstracto", se anudan de manera diferente al no primar la representación negativa de las capacidades cognitivas de los chicos a la hora de decidir sobre el qué y el cómo enseñar. En el caso de esta docente, ella comenta que, a partir de una lista de contenidos mínimos con la que cuenta como un primer delineamiento de lo que debe transmitir, procede a una selección en la cual enfatiza temas y autores que se propone enseñar, al tiempo que toma decisiones acerca de cómo transmitirlos:

"Bueno, ellos (refiere a los contenidos mínimos) te señalan un determinado autor pero vos ves cuáles son los temas que para vos son más relevantes, para mí por ejemplo tanto en Marx como en Weber me parece relevante el tema del Estado, el tema de clases, el tema también de las luchas sociales que hay en el medio..." (Docente 3).

La materia Sociología está catalogada como "teórica" según sus alumnos, lo cual es equivalente a "leer mucho". Para esta docente, este atributo supone un desafío que encara buscando textos que medien entre los "originales", como llama a las producciones de los sociólogos cuyos desarrollos teóricos debe enseñar y los alumnos para facilitarles la tarea de comprensión:

"A ellos (se refiere a sus alumnos) les resulta muy complicado Sociología, ellos te lo dicen (yo) les digo: es una materia muy teórica, tenemos que leer, si no nos gusta leer ya vamos mal, pero para trabajar esta materia tenemos que leer. A veces les doy lectura

que en este libro la tienen más simplificada que si traigo los textos originales, entonces eso les resulta más fácil. Uno lo que piensa cuando prepara una clase es que los temas sean lo más claros posibles, ya de por sí en Sociología no es algo que uno hable todo el tiempo, tenés que aclarar, leemos muchas veces en conjunto para tratar los términos porque ellos te dicen ¿esto qué es, profe?, pero a veces te sorprende porque son palabras bastante comunes que no entienden" (Docente 3).

Cuando los docentes deben seleccionar materiales de estudio o libros de texto para el trabajo con sus alumnos se enfrentan a diferentes situaciones y despliegan diversos criterios y sentidos. Los docentes que dictan materias que se eligen en el marco de las definiciones institucionales sobre la orientación del Ciclo Superior relatan que se encuentran con una fuerte escasez de oferta editorial de libros de texto. En ciertos casos, esta situación impulsa a la búsqueda de materiales diversos que permitan adecuar los contenidos a enseñar. La transmisión boca a boca de recomendaciones de textos es una práctica usual por la cual los docentes van conociendo y apropiándose de bibliografía que consideran pertinente para la enseñanza:

"... me lo había recomendado también otra profesora que es socióloga y psicóloga que trabaja en otra escuela y que me decía a mí me parece más completo" (Docente 3).

A la escasez recién relatada, la mayoría de los profesores entrevistados que dictan ciertas materias, propias de la orientación de la institución, se agrega la poca presencia de materiales en la biblioteca escolar que sean adecuados a ellas. El recurso que en éstos y otros casos se impone es la producción de material de estudio por parte de los docentes, los cuales adoptan diversos formatos e intencionalidades pedagógicas. No obstante las diferencias, **en el área de las Ciencias Sociales, los docentes, por lo general, arman el material de estudio para sus alumnos** haciendo una selección de fragmentos de diversos textos que entregan a los alumnos para que saquen fotocopias. Además, en este tipo de escuelas los docentes reconocen que no tienen la posibilidad de solicitarles a sus alumnos la compra de libros:

*"Inv-: ¿Hay biblioteca en la escuela?
-: Hay biblioteca en la escuela pero no hay nada... (de Sociología). Entonces lo que hacemos es que yo les traigo fotocopias o a veces, si acá hay insumos, ellos también pueden sacar fotocopias y les digo: de tal página a tal página vamos a trabajar, lean esto. Y después lo sacan.
Inv-: No hay un libro de referencia...
-: No" (Docente 3).*

La producción de contenidos de enseñanza asume en el armado de materiales de estudio por parte de los docentes una expresión singular, siendo una práctica usual en la escuela secundaria, tal como lo mencionamos. Algunos docentes, en el marco de la escasez de oferta editorial y de libros de consulta en las bibliotecas, significan esta situación como una dimensión del trabajo docente a la que hay que “acostumbrarse”; aunque la selección y adecuación de contenidos de enseñanza constituye un momento de intenso trabajo intelectual en el que se despliega la autonomía relativa del docente en sus prácticas de enseñanza:

“No, es una manera precaria pero uno está acostumbrado a trabajar de esta manera; yo también doy Historia y para dar la parte de Historia Argentina, no hay libros de Historia Argentina, tienen libros de 1° año, montones, libros de 2° año, montones, de 3° ya prácticamente no hay, 4°... imagínate, ¿cómo haces? (...). Yo como guía mía tengo un libro que justamente trata todos estos autores (refiere a Marx, Weber y Durkheim) que fue básico en la facultad, entonces a veces lo que les doy a ellos lo copio o dicto sobre este texto, igual también profundizo con guías, a mí me gusta y algunos temas me gustan más que otros pero él (refiere a un autor) también justamente trabaja estos tres autores, entonces me parece bien y sacó un libro que es así, un manual y ahí también y también leía, porque a veces temas más relacionados con nuestra realidad, el que Susana Torrado escribió sobre Sociología” (Docente 3).

El armado de materiales de estudio se convierte en una decisión que va más allá de las características de la oferta editorial y la existencia de materiales de consulta en las bibliotecas, asumiendo características singulares cuando se halla permeado por una representación negativa sobre los alumnos. En estos casos, esa perspectiva cristaliza las propias prácticas de enseñanza, tendiendo a despojarla de posibilidades de renovación y apertura:

*“-: Yo los dicto pero los tomo de muchos otros... por ejemplo ahora van a ver el tema: canasta familiar, lo tomé de Editorial (nombre) pero lo doy yo convertido a mi modo, dictado a mi modo... Inv-: ¿No contás con libros en la biblioteca para los chicos?
-: No, si no me frustró más porque si ni ellos pue-*

den hacer una lectura comprensiva de un texto convertido por mí, que creo que lo convierto adaptado para ellos, menos con el libro. Quizás, yo sé que los estoy subestimando pero prefiero materiales míos, dictados por mí y audiovisuales que ellos obvio lo audiovisual: pero los manuales a veces están hechos por gente que se nota que no han anclado en la realidad y que no vinieron nunca a escuelas de zona ZAP³⁰. O sea, el manual no te garantiza nada, nada, nada, no me sirve como. Es algo muy mío, muy mío como te digo, yo no sé por qué no me vinculo con las bibliotecas, yo, yo... soy una enamorada de mis materiales y ya sé hacia dónde encarar preguntas que sé que los voy a obligar a pensar con mi forma de redactar, yo, yo, soy yo. Yo no me vinculo con la biblioteca, yo no me vinculo con los manuales, sé que los profesores sí lo hacen y porque además no me banco ese alumno que está con el manual ¿la respuesta está acá? ¿De acá hasta acá?’, quiere hacer transcripción textual. Yo con mí, con mí abordaje, con mis textos y mis preguntas, no permito la transcripción textual, al menos que te diga transcribime la frase” (Docente 1).

En otros casos, prima una perspectiva diferente. Para otro docente entrevistado, el armado del programa, la selección de contenidos y de textos de estudio se vincula con decisiones que toma en diálogo con cada grupo de alumnos sin presuponer competencias signadas negativamente:

“¿Cómo armo los programas?, lo que tenés es un cuadernillo de contenidos mínimos curriculares que bajó el gobierno hace cuatro años de la Ciudad. No están organizados específicamente los temas que tenés que tratar sino que los programas, ahora vienen cada vez más generales, más conceptuales, no hay alguien que selecciona los contenidos. Así que la estructura base la armo con lo que pide la currícula básica y trato de no estructurarlo demasiado porque también depende de los grupos a cargo...O sea, por ejemplo estoy en (Historia) Contemporánea en Argentina en los ‘80, ‘90, suponte pongo organismos de derechos humanos, no te especifico cuál. Porque por ahí termino con una ONG..., depende lo que vea, a lo que los chicos les sirve o yo si encuentro algún contacto como para cruzarlo” (Docente 2).

³⁰ ZAP, es la zona de acción prioritaria. Refiere a un programa socioeducativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la educación primaria implementado preferentemente en escuelas ubicadas en barrios con población en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

Desde esta concepción, valora como parte de su trabajo docente la indagación sobre el material bibliográfico con que cuenten las instituciones donde trabaja de manera tal de facilitarles el acceso a sus alumnos:

“Me pasó el año pasado que me fijé qué material había acá porque a los chicos pedirles que compren libros es complicado, casi imposible, entonces me fijé acá qué textos había como para que puedan trabajar, más o menos para tenerlas como guías señeras durante el año” (Docente 2).

También en este caso, la confección de “guías” de trabajo para los alumnos forma parte de su tarea docente, que complementa con diversos materiales como recursos de enseñanza:

“-: y a los dos meses no había más libros, así que a partir de ahí empecé yo a elaborar guías, lo hago directamente yo con bibliografía mía...

Inv: ¿Y les das fotocopias?

“-: Les organizo, sí... en realidad lo ideal sería la guía completa pero por una cuestión de dinero tampoco le puedo dar para que saquen de a 50 fotocopias, entonces más o menos lo que hago es una planificación de dos semanas, les entrego el material y trabajamos. Ésa es la guía, que es el tema más que nada, esto que te digo, empezar a desarrollar conceptos, lo que hago es que a la actividad ya la estructuro para esos objetivos digamos, que es conceptualizar, organizar, mucho separar, armar cuadros comparativos, entrar a trabajar los contenidos y después, por otro lado, lo que... veo los temas que van surgiendo y voy viendo, si traigo algún documental, alguna película, si hacemos alguna salida, dentro de este contexto o sea, el tema que estoy dando qué subtemas, digamos, derivados puedo incluir” (Docente 2).

Ahora bien, las decisiones en torno a qué y cómo enseñar también se producen en diálogo con las condiciones de trabajo docente y, desde la perspectiva de los actores, con las representaciones que los profesores construyen en torno a “este tipo de escuelas”. Al respecto, un tópico que aparece de manera recurrente se vincula con el tipo de acceso al cargo docente, por listado y en función de horas disponibles, en contraposición a las necesidades de las escuelas que requieren “compromiso” por parte de los docentes, que “elijan” trabajar en este tipo de escuela y no como un trampolín para acceder al cargo y luego pedir el pase:

“...y después ese docente complica la escuela porque o se va a los 2 meses o se lleva mal con los alumnos o no están acostumbrados a trabajar con chicos de clase baja” (Coordinador).

Las posibilidades de acceso al cargo son significadas de diversas maneras por los docentes. Para algunos, las ‘instituciones de inicio’ son tomadas con resignación, como el ‘piso que hay que pagar’ para ingresar al sistema educativo:

“Y en esta escuela empecé en el 2004, sí... bueno, obvio, el sistema es como que uno empieza a trabajar donde se puede y no donde se quiere” (Docente 1).

Para esta docente, las posibilidades de “ingreso al sistema” se fueron dando en instituciones secundarias de la zona sur de la ciudad. Desde su perspectiva, esa situación va generando circuitos de especialización docente con fuerte repercusión en términos de la autopercepción sobre sus competencias docentes y las posibilidades de desplegarlas en diversas instituciones:

“a mí me pasa, es mi experiencia, uno se empieza como a especializar. Por ejemplo, cuando vos trabajás en escuelas donde el perfil del alumnado proviene de sectores populares o de zonas ZAP, viste de atención prioritaria, es como que uno se va especializando en cómo enseñar a esos sectores. A veces me cuestiono si yo podría ya ir a un Normal a dar clases, porque empecé a investigar cuando sos docente (...) A un Normal, sí, me refería a los Normales, a las escuelas Normales, con otro nivel... con otro nivel, con otro discurso, otra terminología, otro recorte, otra transposición didáctica, como que uno va investigando, ver cómo puedo hacer una transposición didáctica y que a estos chicos les quede” (Docente 1).

Para otros docentes, en cambio, el ingreso al sistema a través de suplencias y en instituciones de la zona sur representa una posibilidad para conocer el sistema educativo de la Ciudad así como tener una visión de los contenidos que se enseñan en las materias a las que lo habilita su título de profesor de Historia:

“Pero son en general suplencias cortas cuando empecás con la carrera vos vas tomando, es muy dinámico en ese sentido. Lo que sí te sirve es que vas saltando entre todas las materias y todos los años y las distintas especialidades, las modalidades que tiene cada escuela, entonces te da un paneo general de los contenidos curriculares generales de las tres materias de Sociales, que está bueno para integrarlo, vas sabiendo lo que van viendo las otras materias. En otro aspecto es agotador porque el abanico es gigante pero también te enriquece mucho en cuanto a la dinámica que le podés dar sabiendo qué es lo que están viendo las

demás asignaturas del área" (Docente 2).

Desde la perspectiva de nuestros entrevistados, la cantidad de horas que trabajan distribuidas en diferentes escuelas asume un costo importante en el trabajo docente; anudado al tipo de funcionamiento que tengan las coordinaciones de área y la estructura del cargo docente que asocia horas cátedra con dar clases a los alumnos:

"...Sí, todo el día estoy, mañana, tarde y noche, pero un día poder terminar antes, poder ir al cine, poder tener una cena familiar..." (Docente 3).

"Yo no he visto y no me informan, que eso también me parece que es algo que tendría que hacer el Departamento: bueno, llegó nuevo material e investigarlo, analizarlo, si se puede aplicar o no... porque uno también está entrando y saliendo, o sea, no tenés tiempo en la escuela. Yo me rajo de acá, tengo que buscar a mi hija y después me voy a la otra escuela. En realidad, debería haber horas institucionales justamente para todo lo que es elaboración de proyectos, ver contenidos sino queda al azar digamos, a la buena voluntad de cada docente y a las ganas de trabajar que tenga porque si laburás también 50 horas mucho espacio para la creatividad no te queda, en general sé que cada tanto llegan, lo que... los que estaban llegando son más que nada Literatura digamos, todo lo que es la clásica, la escolar ¿no? Y libros de textos pero te digo, todo lo que viene de Nación en general estaba estructurado con la Ley Federal antigua y hay cosas que podés usar y cosas que no" (Docente 2).

Acerca de la Coordinación de áreas

Tal como mencionamos con anterioridad, a la organización disciplinar y al sistema de clasificación que estructura a la escuela secundaria en nuestro país, hay que sumar el escaso tiempo con que se cuenta para promover e implementar el trabajo conjunto de los profesores. Tal como señalan varios autores, es posible entrever que sin modificar el "trípode de hierro" (Terigi, 2008) o la "trinidad del dispositivo pedagógico" (Feldman, 2009) se fueron sumando tareas que se amalgaman (como pueden) a las condiciones de trabajo de las escuelas. Con estas dificultades se enfrenta la organización del cargo de Coordinador

de Área³¹. El desempeño de este rol tiene asignada una carga horaria de seis horas cátedra para el ciclo superior y se accede presentando un proyecto que es votado por los docentes del área correspondiente. Dura dos años, con posibilidad de extenderlo uno más. Sus funciones son las de articular el desarrollo de las diferentes asignaturas que conforman el área; realizar el seguimiento de la planificación y la evaluación de los objetivos de éstas; coordinar las tareas de los docentes del área respectiva; articular con las otras áreas de materias afines y colaborar con el equipo de conducción del establecimiento en lo atinente al área respectiva.

Las tareas que comprende el desempeño de este cargo, más allá de las estipulaciones formales, se van conformando de acuerdo a las características de cada docente y en función de las demandas, necesidades y proyectos institucionales. Para el coordinador entrevistado, desde su rol le toca ocuparse de diversas tareas:

"acá la conducción (del área) no es meramente pedagógica porque a la coordinación se le sumó tareas que no son específicas de la coordinación, como en la otra escuela³² que yo hago tareas pedagógicas, acá tenemos el seguimiento de "Terminalidad", de alumnos que terminaron la escuela y no vienen más. Eso tendría que ser un Proyecto aparte, el año pasado (2009) la Cooperadora, como soy contador me derivaron a temas de la Cooperadora, que no son específicos de la Coordinación y bueno, también el que yo ya lo vengo haciendo de antes, ahora parece que apareció un proyecto de orientación profesional, de oficios, para los alumnos de 4° y 5°" (Coordinador).

Este contexto de múltiples tareas resiente las funciones "pedagógicas" que desde su perspectiva están asociadas a este cargo, tales como: observación de clases y verificación que los contenidos que se transmiten se ajusten al programa, entre otras:

"Inv: ¿Cuando vos decís "cosas pedagógicas" a qué te referís?
Entrevistado: Y tratar los temas más con los docentes, de los contenidos, de verificar que realmente los contenidos sean reales a lo que se da, lo que dice acá que se aplique realmente, hacer un seguimiento (...), que el Coordinador asista en el

³¹ En la Ciudad de Buenos Aires, las unidades curriculares/asignaturas correspondientes a la formación común se agrupan en áreas (Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Expresión). Para cada una de ellas se nombra un coordinador de área. En el ciclo superior de los establecimientos de nivel medio, se designa, desde 2005, un coordinador para cada una de las orientaciones, modalidades, especialidades o especializaciones técnicas y/o profesionales de acuerdo con el/los plan/nes de estudio que se implementan, que también son consideradas un "Área". Fuente: Resolución SED N° 804/05.

³² Se refiere a una escuela privada donde, además de ser docente, se desempeña en el cargo de coordinador de área.

horario de clases de los docentes como para hacer un apoyo pedagógico. A mí no me queda ese tiempo porque no me queda más carga horaria y porque los días que me queda tiempo a veces me tengo que dedicar a estos temas. "Terminalidad" es un tema que lleva mucho tiempo, porque a los chicos hay que ubicarlos, muchos ya no..." (Coordinador).

Además de la multiplicidad de actividades que realiza, menciona otros obstáculos con los que se topa para llevar adelante tareas de coordinación pedagógica. Por un lado, la estructura del cargo docente, que inhibe las posibilidades de encontrar tiempos comunes de trabajo por parte de los docentes de cada área. Para él, esta situación es difícilmente reemplazable por otros medios de comunicación alternativos al encuentro cara a cara como el correo electrónico:

"Es muy difícil que vos puedas juntar a todos los docentes en un mismo ámbito, en un mismo momento. El ámbito no da para que los docentes se encuentren y a mí el manejo tecnológico de escribir todo por... (correo electrónico) no, no me va, yo creo que la gente tiene que estar... tiene que haber contacto humano y de papeles, eso de que todo circula por... a mí me parece medio poco comprometido a veces en el fondo. La tecnología es como que: te lo mando por mail; y ya se terminó, es como que se evita el diálogo a veces ¿no? No sé por qué motivo..." (Coordinador).

"Bueno, ése es uno de los puntos, que el profesor se identifique más con la problemática de cada escuela en particular si el profesor puede estar más en esa escuela, si el profesor es profesor charter que tiene 3 horas en un lado, 4 en otra... yo, mi experiencia es ésa, no te hacen ni los programas los profesores charter porque si ven que tienen que trabajar demasiado en una escuela dicen: 'y bueno, la dejo y me busco otra'. Aparte el tema del programa es otro tema, profesor que viene generalmente... si viene después de mayo no te hace el programa, te deja el programa del profesor del año anterior, eso lo he hecho yo también entonces no puedo criticar..." (Coordinador).

Tal como se desprende del relato, la existencia extendida del "profesor taxi" o, en palabras de nuestro interlocutor "profesor charter", conspira no sólo con la posibilidad de promover trabajos conjuntos entre los docentes del área sino, y de manera fundamental, con el grado de compromiso que los profesores desarrollen con la institución y los alumnos. Así, y de manera recurrente y extendida, el sistema del listado como medio de acceso al cargo docente es centro de críticas por parte de los actores escolares. Para nuestro entrevistado, estas situaciones pueden

conducir, en ciertos casos, a un círculo vicioso cuyos ingredientes son: la poca presencia de los docentes en las escuelas, coordinaciones que no dan abasto, escaso control y/o seguimiento del trabajo de los docentes; lo que genera como resultado la rutinización de las prácticas de enseñanza:

"Y porque en general se piensa y con razón, yo he tenido Coordinadores en otras escuelas que no se han presentado conmigo, yo soy un docente del área, ni nadie me dijo, ni un cuaderno que diga cómo hay que hacer las cosas, entonces yo sigo dando con el programa que había ahí en la escuela, a mí no me queda tiempo todos los días para hacer un programa, tampoco me gusta poder hacer un programa chorizo que involucre las 20 escuelas que uno puede tener, viste... O sea, el problema de la coordinación, acá es relativo porque son pocos cursos, son dos cursos solos, imaginate una escuela que tiene tres 4º, tres 5º en los dos turnos que a veces es el mismo coordinador en un turno y en otro..." (Coordinador).

4.2 Escuela 2

En este apartado, analizamos las entrevistas realizadas en otra institución educativa en la que se realizó el trabajo de campo, ubicada en una zona céntrica de la Ciudad de Buenos Aires, cercana a su casco histórico. Fueron entrevistados cinco docentes del área de Ciencias Sociales con diversas trayectorias en la enseñanza en la educación secundaria. Tres de ellos, además de estar a cargo de distintos cursos, son Coordinadores del Ciclo Superior de la escuela: uno del área de Ciencias Sociales, otro de la orientación en Turismo y otro del Bachillerato con Orientación Docente (BOD). Dos de ellos iniciaron esta tarea en 2010 y uno en 2009.

Una característica particular de esta institución es que se trata de una Escuela Normal, por lo tanto, comprende otros niveles educativos además del secundario. Desde la perspectiva de nuestros entrevistados, esto, sumado a la ubicación geográfica de la Escuela, incide no sólo en las características de su población escolar, sino en su trayectoria institucional. Prima una visión de esta escuela en la que, por un lado, si bien se reconoce un importante desgranamiento, por el otro, brindaría un ambiente contenedor que favorecería la retención de los estudiantes:

"Son seis 1º, de 30 alumnos o un poquito más... hay mucha repitencia y después terminamos con cuatro 5º años, pero los cuatro 5º son de 20 personas, más o menos, algunos más otros menos" (Profesora A).

“(Esta escuela) tiene una población que le pertenece, no tiene mucho alumno golondrina. En 5° año, hay una cantidad interesante que viene de primaria. En eso es muy normalista el colegio, es un Normal y ya tiene su gente. Los Normales mantienen su alumnado, tienen buena matrícula en general y llegan bastantes de los primeros años a 5° año. Los Normales mantienen esa tradición todavía, el de tener sus alumnos...” (Coordinador 1).

Una de de las entrevistadas caracteriza a la escuela como más “familiar” y de “barrio” dado que distintas generaciones de familias de zonas aledañas se han formado en ella. Esta profesora, por ejemplo, es egresada del nivel secundario de este Normal como también otras colegas que son docentes de esta institución educativa. Valora que estas particularidades le den un tinte más convencional a la escuela, y ejemplifica con temas tales como la discusión sobre la disciplina escolar o la vestimenta de los estudiantes que en otras instituciones ya no serían discutibles:

“...vos estás en la institución y el alumno tiene mucha continuidad de 1° a 5°. Entonces, cuando llega a 5°, a la mayoría los conocemos. Yo soy ex alumna de esta escuela. Egresé de acá en el año '79 como alumna, hay muchas ex alumnas (que son docentes), entonces se hace como una pertenencia a la escuela. Siempre tenés alguien que manda a sus hijos porque vino a esta escuela y porque la abuela venía a esta escuela. Dentro del barrio el Normal es más tradicional, en el Normal es: hacés tal cosa. Tenés más horarios, tenés más disciplina. Todavía seguimos discutiendo el tema de la ropa como tema importante, si tienen que venir con el pelo atado o suelto, si tienen que venir con guardapolvo por la rodilla o si no tienen que traer pescadores porque queda mal..., que estén ordenados sentados, que el preceptor venga y que el profesor encuentre al curso sentado o parado esperando para saludar. Digamos hay un orden institucional como de mantener... tenemos que tener normas, tenemos que tener reglas” (Profesora A).

Esta mirada respecto de las características de esta escuela y su población encuentra ciertos matices en la voz de otros de los entrevistados. Una de las docentes más jóvenes advierte la existencia de cierta “endogamia institucional”. De todas formas, comenta que no tuvo hasta el momento una “bajada de línea” o un llamado de atención respecto de sus estrategias de enseñanza:

“...hay un choque terrible con lo tradicional y la gente que trabaja desde hace muchos años y con los nuevos que ingresamos. Particularmente yo

lo que me doy cuenta es que en (este) Normal la mayoría de los profes más viejos son egresados también de este Normal y los preceptores y la directora, entonces esto como que hace una cúpula tradicional también... todavía no tuve ninguna devolución de ningún docente que me diga ¿qué estás diciendo?” (Profesora B).

Si bien hay cierto acuerdo en que las prácticas más asentadas son aquellas relacionadas con lo que es representado como la “escuela convencional”, hay quienes apuestan por modificarlas de manera de promover otro tipo de relación con los estudiantes y con el conocimiento que se enseña. Por ejemplo, una docente recién egresada con experiencia de trabajo en un bachillerato popular, advierte sobre diferencias generacionales entre aquellos docentes con más antigüedad que ponen en juego estrategias de enseñanza que ella considera “más tradicionales” y una “nueva generación” de docentes con experiencia en bachilleratos populares que están preocupados porque haya mayor participación de los estudiantes en las clases y que, por consiguiente, intenta romper con las “estructuras tradicionales” de la escuela secundaria. En ese sentido, pareciera primar una distancia generacional, asociada a la propia trayectoria docente, respecto de distintos temas que van desde la organización institucional y su incidencia en el trabajo de los profesores y cómo esto es o no problematizado y cómo se concibe la enseñanza:

“Sin descalificar, pero hay una diferencia generacional impresionante... yo lo que me doy cuenta es que el que ingresa, el docente más nuevo, esta última camada que yo veo de profes, que están mucho más relacionados por ahí con lo que es la educación popular y los movimientos populares y demás, chocan un poco con la estructura de los más viejos, los profes que hace muchos años que están dando (clase), que tiene que ver obviamente con todo el proceso histórico en sí...” (Profesora B).

Tal como hemos señalado para la escuela 1, un tema constante en las entrevistas que también es recurrente en la escuela 2, es la dificultad que encuentran los profesores vinculada con los conocimientos previos de los estudiantes e incluso, con sus capacidades cognitivas. Los alumnos, desde la perspectiva del conjunto de los profesores entrevistados, son significados como “resistentes”. Las características particulares de los adolescentes y jóvenes parecerían distanciarse de un ideal construido de estudiante.

Por ejemplo, una docente joven comenta que piensa la organización de las clases desde una perspectiva de colaboración, intentando romper con las estructuras jerárquicas rígidas que, considera, tradicionalmente se establecen

en el aula. Desde esta concepción, comenta que trabaja con los chicos para que puedan expresarse, discutir con los demás y con ella. En este marco, intenta articular el contenido de la materia con temas de actualidad. De todas formas, comenta que esta modalidad de trabajo sigue siendo resistida: desde aquellos estudiantes que no le encuentran sentido hasta los que entienden que debatir es sinónimo de agresión ante discrepancias:

“...lo que hago es tratar de todo lo que vemos llevarlo a la actualidad. Trato todo el tiempo, con esos contenidos, de generar debate en el aula, por ejemplo, cuando hacemos debate propiamente con el formato debate, bueno, nos sentamos todos alrededor, a esa estructura ellos le tienen como miedo, porque asocian el debate a pelearse con el otro. Les pregunté si ya lo habían hecho y me dijeron que no, que una que otra vez pero como que ellos no se quieren pelear, entonces no debaten. Bueno, ésa fue otra estructura que hubo que romper también porque precisamente lo que yo intentaba explicarles era que debatir no era pelearse, sino que era sostener lo que uno pensaba sin agredir al otro, con fundamento y más o menos ahora se está dando un poquito más, se animan más a decir lo que piensan” (Profesora B).

Sin embargo, sostiene que ésta es la mejor modalidad de trabajo con los estudiantes. Si la clase puede convertirse en debate es porque hay interlocutores para hacerlo, jóvenes independientes de pensamiento y acción con quienes discutir los contenidos que son objeto de estudio. Desde su perspectiva, habría un proceso de deconstrucción de prácticas de enseñanza y aprendizaje para luego pasar a otras con mayor interacción. Señala que es necesario trabajar con los alumnos que se dispersan, que se pelean sin fundamento, tanto como con quienes no participan en los debates que propone. De todos modos, opina que estas actitudes se corresponden con una edad en particular, dado que con los alumnos de los últimos años ella siente que su tarea se facilita.

Esta misma docente advierte sobre las complejas condiciones en las que llegan los estudiantes al último año de la secundaria. Más allá de analizar las causas por las que los alumnos presentan grandes dificultades en la lectura, la escritura y la comprensión de textos, entre otros, entiende que el docente debe partir de allí para trabajar con ellos, aunque esto suponga dejar de lado los contenidos curriculares que debe enseñar. Una forma que encontró para romper con las “prácticas institucionalizadas” es habilitar un ambiente amigable en la clase permitiendo que los estudiantes tomen mate y coman, sin que esto signifique un desacople respecto del trabajo y el estudio en la clase:

“Evidentemente hay una falla en todo el proceso educativo que hace que un pibe en 5° año llegue sin poder escribir. Ahora ¿qué hacemos nosotros si nos toca un curso así? Mi postura es hacerme cargo. Más allá de analizar los baches institucionales y demás. Para mí te tenés que hacer cargo, jodete si no podés trabajar el contenido del programa pero te tenés que hacer cargo de que tu curso no puede redactar, no entiende consignas, 5° año ¿eh?, que además tiene esto que se llama obstáculo epistemológico porque en realidad ellos manejan una lógica más compleja y abstracta que es Internet y no lo pueden bajar al plano concreto, o sea, si están ejercitados para manejar esa lógica pueden manejar lo que quieran...” (Profesora B).

En ese sentido, esta docente advierte una brecha entre la formación “teórica” recibida en el profesorado y las realidades vividas en la escuela. A partir de su experiencia, apuesta por conocer al grupo de estudiantes para comenzar a trabajar desde allí los contenidos prescriptos:

“A mí las (materias) pedagógicas me han costado mucho porque me parece que hay mil quinientas palabras que sobran y que leemos generalmente una corriente pedagógica de gente que nunca dio clases. La verdad que uno cuando se queda en el ámbito teórico se aleja tanto de la realidad, de la práctica docente. Vos entrás a un curso y tenés que ver cómo es ese grupo en particular, ese año, ese grupo en particular en esa escuela en particular, en ese barrio en particular, que va a ser totalmente distinto al grupo que tengas el año próximo en esa misma escuela o al mismo grupo de misma edad en otra. Para mí es así, ésa es mi didáctica y no la aprendí de ningún pedagogo que leí. Lo primero que trato de ver es qué es lo que les interesa y ahí más o menos apuntar y ver cómo se llevan entre ellos y ver cómo puedo trabajar eso y ver también qué genera lo que trabajo. Porque uno quiere disparar un montón de cosas pero también hay que hacerse cargo de lo que uno dispara... A veces por querer incentivar o por querer que vean otras cosas es irresponsable un poquito con eso...” (Profesora B).

Desde otro lugar, otro docente señala las dificultades que encuentra al trabajar con los estudiantes, especialmente con los de los primeros años del secundario. Por un lado, y tal como analizamos para la escuela 1, porque entiende que les cuesta ir más allá del pensamiento “concreto”, lo cual, desde su perspectiva, obstaculiza el aprendizaje de cualquier conocimiento. Por otro lado, y como complemento de esto, porque señala que los temas que se dan

en las asignaturas que dicta (Educación Cívica e Historia), no solamente son complejos sino polémicos:

"(los estudiantes) no son generaciones de lectura, no son generaciones de comprensión de textos, entonces es un problema para Historia. Hay temas que son muy difíciles darlos porque, en Educación Cívica, hay temas muy polémicos... por ejemplo el tema de la pena de muerte, aborto... Es cada vez más difícil dar Historia, por ejemplo, en 1° año, 2° año porque son chicos que manejan un pensamiento muy concreto, muy concreto... Son materias donde uno ¿qué va a hacer? termina siendo completamente fáctico en los hechos, da hechos nada más y es muy complejo a veces explicar algunas situaciones, algunos conceptos... Porque tampoco pueden abstraer, es muy difícil, mucho pensamiento concreto, sobre todo en 1° y 2° año. Quizás no sea tanto en un 4° ó 5° año en los colegios" (Coordinador 2).

Tal como comentan nuestros entrevistados, la enseñanza de las Ciencias Sociales habilita espacios de reflexión y discusión que, más allá de ciertas características revestidas como "carencias" de los estudiantes, son aprovechadas por la mayoría de los docentes entrevistados. Además de los relatos ya comentados donde los contenidos de las asignaturas son en sí debatibles o "polémicos", la orientación en Turismo presenta características particulares.

El proyecto general de esta orientación se relaciona con fomentar salidas de los estudiantes a los distintos puntos culturales/turísticos que se encuentran cerca de la escuela³³. Se trata de aprovechar el espacio geográfico y favorecer una integración con las distintas materias que forman parte del área:

"Esta escuela está ubicada en un lugar básicamente que sirve para la cuestión del patrimonio, de circuitos turísticos, entonces por ahí descansaba en la idea de sacar al colegio, de sacar a los alumnos... la idea es no quedarse en el aula sentado..." (Coordinador 1).

Desde esta mirada, trabajar los distintos contenidos curriculares desde un abordaje que incluya, por ejemplo, centros culturales y museos hace que las mismas materias que dicta este docente adopten otro tipo de actividades. En su mayoría, consiste en visitar museos que aporten a los distintos temas que aborda en la asignatura. Apela a las visitas guiadas por diferentes lugares de la Ciudad de

Buenos Aires que incluyan "leyendas urbanas" que puedan resultar de interés para los estudiantes. Estas ideas se complementan con la concepción de evaluación que este docente considera que se debe tener en este tipo de proyectos. Para nuestro entrevistado, lo importante es que los estudiantes elaboren su propio proyecto y mediante el ensayo y el error lo puedan ir mejorando. Así, comprende que les servirá a los estudiantes para el futuro en caso de que deseen realizar un emprendimiento turístico. Para el resto de las materias que dicta (Historia, Educación Cívica, Arte), la evaluación se relaciona con análisis de distintas producciones culturales como pueden ser canciones, recortes de diario y series de televisión, entre otros:

"...hay diferentes maneras de evaluar. Yo, por ejemplo, trabajo mucho con temas musicales, análisis de un tema musical, ir relacionándolo o análisis de recortes periodísticos. Ahora lo que quiero instrumentar son análisis de series de televisión, es decir en Educación Cívica para cursos superiores, hay series de televisión que son muy polémicas y bueno, ver una de esas series que puede ser "Dr. House" por ejemplo, es muy polémica o "La ley y el orden" que también es muy polémica y analizarlo y hacer un debate. Trabajo mucho con análisis de canciones, temas musicales o recortes periodísticos, eso es una manera de evaluar" (Coordinador 1).

También comenta que son los docentes con más antigüedad los que más temores tienen de explorar otras formas de enseñanza y que, en los últimos años, ha habido una renovación generacional por jubilaciones masivas. Señala que los docentes más jóvenes aportan "ganas":

"En todos los colegios, por una jubilación muy grande (que hubo) en los últimos años y vienen bien los... (profesores jóvenes) me parece que vienen bien, yo tenía mis prejuicios, pensaba que iba a ser... sí, tengo que admitirlo, por suerte me equivoqué. Pensaba que iba a ser muy... muy duro ese cambio pero no, vienen muy bien, con muchas ganas de hacer cosas..." (Coordinador 1).

Tal como ya lo hemos mencionado, otro de los temas relevantes que hacen a la forma en que los docentes organizan su trabajo refiere a sus condiciones laborales. El ingreso a la docencia se inicia principalmente por suplencias lo que da como resultado una alta rotación de docentes que, en ocasiones, logran ser nombrados como interinos. Esto puede rastrearse con aquellos docentes que tienen más antigüedad y que han logrado,

³³ Recordemos que esta institución se halla próxima al casco histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

con los años, titularizar horas en una misma institución lo que les permite participar de proyectos “fuera del aula”. Asimismo, el “correr” de escuela en escuela limitaría fuertemente la capacidad de articulación entre los profesores:

“(todas las horas que tengo son) titulares, yo vengo de martes a viernes digamos, desde la primera hora hasta la última, entonces corro dentro de la escuela, pero estoy seguro. Digamos que en 25 años fui haciendo de a poquito, no muchas pero... después hay horas institucionales que el gobierno brinda o para apoyo de alumnos, de tutorías o para Terminalidad, es decir, para chicos que hace mucho que terminaron 5° año y no egresaron. Son proyectos pedagógicos pero por un tiempo limitado y después dejan, pero te permiten trabajar dentro de la misma escuela. Pero el que no tiene mucha cantidad (de horas) en una misma escuela no puede trabajar porque no puede venir un martes solamente y el proyecto es solo ese martes y el resto de la semana, el docente ese martes faltó porque ese día está enfermo pero el resto de la semana no, a la institución no va en 15 días... Entonces no es lo mismo aquel que está toda la mañana en un lugar y dice: bueno, podemos proyectar algo; al que está corriendo y los profesores ahora, en la escuela, de Educación Cívica tomaron dos horas y salen corriendo porque tienen que llegar a dos horitas más en otra escuela...” (Profesora A).

Dadas estas condiciones laborales, de acuerdo a nuestros entrevistados, los programas de las asignaturas elaborados por cada docente constituyen la guía que se toma para organizar el dictado de clase. Y esto parece ser una práctica asentada a lo largo de los años. Por ejemplo, una docente que ingresó a la docencia en los años '90 comenta que le fue sencillo conocer los contenidos que debía enseñar dado que persistía el mismo plan y programas que cuando ella había sido estudiante a fines de la década de 1970. Al respecto, señala que la posibilidad de innovar existía pero los contenidos eran los mismos que antaño.

A su vez, los entrevistados enfatizan que la alta rotación de docentes hace que esa planificación adquiera distintos matices a lo largo del año, en función de los profesores a cargo que va teniendo la asignatura. Pero, también, remarcan que una vez que un docente es responsable de una materia, tiene amplias facultades para definir aquello que va a enseñar, cómo y en qué secuencia más allá de que los contenidos sean similares.

Así, si bien se disponen centralmente los contenidos generales, especialmente para los primeros años de estudio, no siempre familiares a los propios docentes, son ellos

los que definen los contenidos y la forma de enseñarlos, con el aval institucional:

“...había mirado los programas que estaban ya de la profesora que me tocó reemplazar a mí y bueno, después a mi criterio y siguiendo una serie de lineamientos, armé yo el programa, por ejemplo...” (Coordinador 2).

“...Pedí los programas, con los programas entré en conflicto enseguida... por suerte hablé con la rectora, le dije que estaba un poco en conflicto y me dijo que era libre de modificar los programas como quiera, que era mi impronta, que estaba bien, buenísimo... Ya el programa está armado, más que nada porque yo entré como suplente, entonces sí o sí tenía como continuar con el programa, ahora lo que pasó fue que la titular renunció y quedé como interina pero bueno, sigo dando los contenidos que están planteados para 4° año pero obviamente le doy otro enfoque, otro enfoque totalmente distinto” (Profesora B).

“Tiene que haber algún lineamiento. Yo la verdad que así de forma detallada no lo tengo visto pero sí, en cuanto a lineamientos generales pero no en forma detallada en cuanto a la currícula, pero supongo que tiene que estar” (Coordinadora 3).

Aquellos docentes que tienen mayor antigüedad señalan el peso de la “tradición” que sugiere que más allá del recambio de profesores, en algunas asignaturas, prevalece cierto conocimiento acerca de lo que deben enseñar que matizaría el continuo recambio de profesores. De todos modos, si las suplencias son prolongadas, prevalece la perspectiva de privilegiar el criterio de quien está a cargo del curso:

“... cada docente va a trabajar con cada uno y va a hacer su nuevo programa y su nueva planificación. Ahora, también es verdad que esto quedó casi te diría, que sí como en coronita porque por ahí a los dos meses el profesor tuvo licencia y viene otro, viene otro y viene otro. En 4° y 5° no afecta tanto porque... como los contenidos de las orientaciones son de tradición, de muchos años, un profesor de Lógica viene a un bachillerato que tiene Lógica, sabe los contenidos que va a trabajar en Lógica, va a hacer un programa y a lo mejor se va a explayar en un determinado contenido porque le gusta y otro va a dejar menos, lo va a hacer pero el profesor fue preparado para dar determinados contenidos, cuando llega es: ‘¿Qué estás dando acá?’, ‘y, acá estamos dando esto’. Y se sigue porque también institucionalmente hay una carga que

nosotros tenemos, entonces al profesor nuevo (se le dice): 'mirá, esto es lo que tenía la profesora, esto es lo que hacía'. Cuando es por poco tiempo se le solicita que por favor se haga lo más posible adecuación pero cuando es nuevo es: '¿Qué te parece? ¿Vos querés trabajar esto? Pensalo mejor con los chicos la propuesta'. Porque a cada docente responden distinto, si es joven, si es grande, si habla el vocabulario de ellos, si no lo habla, si le gustó un tema porque le gustó que lo trataran y se enganchan...' (Profesora A).

Esta profesora explica que cuando hubo cambios curriculares, las formas de tratar o inclusive de tomar o no los nuevos contenidos quedaron a criterio de cada docente. Tal como ya hemos señalado, los procesos de mediación que sufren las prescripciones curriculares contrastan con la concepción que parece prevalecer en algunas autoridades nacionales y/o provinciales según la cual renovar los contenidos tendría una influencia lineal en las prácticas de las escuelas. Nuestros entrevistados señalan cómo, más allá de las prescripciones, son los docentes quienes ponen énfasis en distintos temas o enfoques a la hora de dictar las asignaturas:

"...depende del docente, va a haber un docente que quedó en lo tradicional y va a recalcar mucho la parte de... te hablo de Geografía, de contenidos geológicos o descripción del paisaje y otra en donde va a ahondar mucho más en lo humano. Es decir, una problemática social, el problema de las inundaciones, el problema de los aborígenes en Brasil, el problema de la pobreza en Jamaica..." (Profesora A).

Este relato sugiere que, en rigor, los contenidos a enseñar son dispuestos por los docentes en el marco de alguna remota o cercana disposición curricular. Estos márgenes de autonomía en las prácticas de enseñanza parecen acentuarse especialmente en las asignaturas del Ciclo Superior donde hay docentes que afirman que no hay contenidos mínimos para todas las materias. Así, se reforzaría la idea que surge en los testimonios de los docentes con mayor antigüedad que señalan que, más allá de que haya o no contenidos prescriptos, los docentes "ya saben qué enseñar" cuando deben realizar suplencias cortas. Podría plantearse que primarían los "usos y costumbres", más allá de las (nuevas o renovadas) disposiciones oficiales.

Algunos entrevistados comentan que la "bajada" curricular se lleva a cabo sólo a partir de la "propia iniciativa" del docente. No existirían, aparentemente, otras vías de comunicación de los contenidos obligatorios que deben enseñarse en las escuelas para todas las materias, sino que se trataría de iniciativas aisladas y sólo para algunas

asignaturas generales. Así como no parece prevalecer una bajada curricular, tampoco existiría un mercado editorial para esas mismas asignaturas ni una renovación bibliográfica en la biblioteca de la escuela u otro tipo de materiales para la enseñanza que sirvan de soporte para los nuevos temas o perspectivas que se pretenden abordar:

"...hay contenidos mínimos para ciertas materias como Historia, Geografía, bajaron una serie de contenidos pero por ejemplo para Lógica y Metodología y para Historia Social de la Educación no bajaron nada. O sea, hay materias que sí, que bajan pero hay materias que no bajan nada o Filosofía, entonces no tienen ningún lineamiento en ese sentido, no te dan ningún material... La biblioteca (de la escuela) es muy pobre, al menos en las ciencias que doy yo..." (Coordinador 2).

"...los libros que estoy usando no están acá (en la biblioteca de la escuela) y hasta donde estuve viendo, hay libros muy viejos entonces me consigo yo mi material o por ejemplo, videos documentales, yo ahora estoy trabajando con los chicos de comunicaciones documentales de Pino Solanas, acá no están, ese tipo de cosas" (Profesora B).

Tal como hemos señalado, algunos de nuestros entrevistados señalan que la biblioteca escolar no es utilizada como espacio para acceder a materiales para los docentes y tampoco para los estudiantes, al menos en el área de Ciencias Sociales. Según nos comenta uno de los profesores, si bien advierte que en gestiones anteriores se enviaban libros para la biblioteca de la escuela, lo cual facilitaba su trabajo, en la actualidad esta política ha menguado. Incluso, de sus dichos se desprende que en los últimos años han sido las editoriales las que otorgaron libros a las instituciones educativas, a los que se suma el envío que realiza el Gobierno de la Nación a las bibliotecas de las escuelas en complemento con la CABA que destinaba libros a las bibliotecas de las escuelas con población de menores recursos económicos. Sin embargo, al momento de realizarse la entrevista (junio de 2010) los libros no se habían dejado ver:

"Inv-: Y libros, por ejemplo... ¿llegan libros de Historia, Cívica...?"

:- Eso llega poco y nada, llega poco y nada porque eso ya depende de las editoriales.

Inv-: ¿Pero los libros que da el gobierno, de la Ciudad o de Nación...?"

:- También es poco, sí llegaron estos libros de... habrá sido en estos últimos dos o tres años... pocos, habrán sido entre cinco y diez libros entre Ciudad y Nación y son más cuadernillos. Algunos muy buenos, más tirando al cuadernillo que al libro de

texto, es decir, está bien, uno no tiene por qué endiosar al libro de texto, pero me parece poco material al respecto... Es más, este año las editoriales por otro lado no regalaron libros como años anteriores, porque hubo un aumento muy grande en los libros de texto, los precios... Las gestiones anteriores mandaron muchos libros de textos a las bibliotecas, a las escuelas con alumnado con problemas económicos. Nos mandaron por ejemplo a este colegio, entonces eso facilitó la tarea, porque chicos que no podían comprarlo y bueno, uno lo saca de la biblioteca y puede trabajar con los manuales... hace varios años que no se manda el libro de texto se fue muy arriba en el precio y ahí tenemos un problema muy serio..." (Coordinador 1).

Sin embargo, este mismo docente reconoce que ante los cambios curriculares impulsados por las autoridades nacionales y jurisdiccionales recientemente -que incluyeron no sólo nuevos temas sino novedosas perspectivas-, recibieron libros y cuadernillos, especialmente de las áreas relacionadas con Educación Cívica e Historia. Si bien estos materiales son valorados positivamente, no abordan el conjunto de los temas prescriptos y, por lo tanto, no resultan suficientes como material de referencia para la enseñanza:

"De Nación llega mucho y de Ciudad llega, es decir que los dos mandan, los dos mandan bastante pero bueno, pienso que para los nuevos temas deberían mandar más, sobre todo en Educación Cívica. Hubo mucho sobre Derechos Humanos pero falta más material sobre la Constitución Nacional, que está en todos los programas de Educación Cívica y falta más sobre el poder o sobre el Estado. Estado hay pero siempre relacionado a los Derechos Humanos, Estado terrorista... me gustaría más un poquito ir sobre la construcción de Estado o Estado de Bienestar o el clásico, el general. Con respecto a Historia también se mandaron, se mandaron unos libros muy interesantes que eran del medioevo, eso lo mandó el Gobierno de la Ciudad. Pero en Historia no bajó todavía ese tema de Memoria, hay algo de Historia Argentina Contemporánea, que eso se da básicamente en 4° ó 5° año, es Historia Argentina muy contemporánea, es un tema que se podría trabajar pero no está todavía en las currículas eso, está en Educación Cívica algo en esto de Derechos Humanos de 3° año hay algo de Memoria, la construcción de la memoria, todo eso pero no en Historia" (Coordinador 1).

Este docente comenta que ante los nuevos contenidos curriculares, la Ciudad elaboró unos cuadernillos por disciplina y año de estudio que llegaron a la escuela. El cir-

cuito que recorren es de "arriba hacia abajo", y el trabajo que se realiza con ellos por parte de los docentes depende de las autoridades institucionales y los coordinadores de área:

"Inv: ¿Cómo hacen cuando llegan esos materiales o esos nuevos cambios en el currículum?"

:- Hay unos cuadernillos, se mandan unos cuadernillos. Llegan a las escuelas, lo toman las autoridades y las autoridades lo van dando a los coordinadores y a los asesores. Los coordinadores después, si hay cantidad para todo el número de docentes, lo van repartiendo uno por uno. Estos (cuadernillos) son los que hablan de los trayectos de Historia y de Cívica, que son unos libritos que están digitalizados. Los trayectos son los ejes curriculares que, a partir de esos ejes curriculares, básicamente uno luego va a poner los contenidos y va a hacer los programas... Uno hace el recorte o le puede agregar algunas cosas.

Inv: Y ahí ¿cómo queda?, ¿A cargo del profesor o lo discuten con el coordinador?"

:- Eso depende de la escuela, depende de los coordinadores, de las autoridades de las escuelas. En algunas escuelas, por ejemplo, queda a cargo del coordinador que tiene los programas y bueno, hay un consenso. Por ejemplo, en el (ciclo) básico si hay seis o siete cursos de Historia de 2° año, hay escuelas que cada profesor prepara su programa pero ahora, lo que se está haciendo es tratar de unificar todos los programas y lo que cambia son las planificaciones" (Coordinador 1).

Los libros de texto como material de enseñanza son utilizados especialmente por los docentes de disciplinas "básicas", es decir, que encuentran en el mercado editorial una variedad que les permiten optar por aquellos que consideran más apropiados. Algunos profesores señalan que prefieren trabajar con textos escolares dado que son "organizadores" para los estudiantes y, por lo tanto, necesarios para la enseñanza. De allí que desarrollen estrategias para que los alumnos los adquieran:

"Yo pido libros a los chicos y la cuestión es, como yo tengo los cuatro segundos, el año pasado (2009), por ejemplo, tenía tres y una profesora tenía uno más, acordamos un mismo libro, cosa que los que pueden acceder a comprar lo puedan intercambiar y se los presten. Si bien uno puede trabajar con fotocopias, que no es lo legal pero puede trabajar con fotocopias y puede traer propuestas de determinados temas, a la hora que el chico tenga que preparar una materia o porque tenga que prepararse para un examen, sepa de qué lugar estudiar, que estudie con un libro. En-

tonces es preparar sus resúmenes, uno lo explica, prepara su carpeta pero el libro es el apoyo de imagen, de texto...” (Profesora B).

Desde otra perspectiva, hay docentes que reconocen optar por la organización propia de los materiales que, si bien en principio constituye una mayor carga de trabajo, con el tiempo les significa un mayor aprovechamiento y libertad para realizar los recortes que consideran necesarios. Pero también advierten la falta de libros de texto específicos para algunas de las asignaturas que dictan, así como la ya señalada inexistencia de materiales en la biblioteca que colaboren con la “construcción” de sus propios materiales:

“...en realidad a mí manuales mucho no me gusta usar, pero ahora me doy cuenta que ellos (los estudiantes) necesitan tener ese tipo de información estructurada con título, contenido y demás. Generalmente no me manejo con un solo manual, traté de buscar alternativas y trabajo mucho con artículos de diarios, con críticas, títulos bajados de Internet que es lo más fácil y hasta ellos pueden acceder si lo mando, más allá de recortar el diario. Además me pasa también que no conozco todos los manuales, generalmente ahora me estoy manejando con (nombre de editorial) y con (nombre de editorial), más que nada... dejo apuntes, que ellos se fotocopien y cuando yo quiero trabajar algo en particular, saco fotocopias y lo reparto. Fuentes, ese tipo de cosas...” (Profesora A).

“... yo particularmente trabajo con fotocopias, no trabajo con libros porque tampoco... digamos, no es obligatorio acá, según el establecimiento, no tiene que ser obligatorio hacer comprar un libro de lectura por el costo, porque los chicos que vienen acá no están... dejo en la fotocopidora yo o dicto, hay cosas que voy dictando para no hacerles gastar tanta plata digamos y bueno... hablamos y demás” (Coordinador 2).

“(Ante la falta de libros de textos) uno tiene que elaborar un cuadernillo, tiene que elaborar material y ver cómo lo trabaja en algunos casos. En Turismo también tiene que elaborar algo especial porque no hay tanto material, no hay un libro de texto como en Historia de 3° año, para poner un ejemplo, es más difícil porque sino sale muy caro...” (Coordinador 1).

Así, en algunos profesores aparece clara la idea del “recorte del profesor”: son ellos los que organizan, jerarquizan los materiales y sacan las fotocopias que les parecen

más interesantes. Hay un trabajo individual de búsqueda permanente para acercarlos a los chicos materiales, en algunos casos, para implicarlos y llevarlos al debate y, en otros en función de las características de “estos” chicos.

Todo esto se encuadra en un contexto institucional signado por la falta de espacios de trabajo con otros profesores de la misma área o, al menos, que se lleguen a conocer entre sí:

“La verdad es que cuando empezás a trabajar en una escuela que es tan grande, primero que no conocés a todos los profes, eso ya es un punto en contra, ni siquiera conocés a todos los profes de tu curso, ni siquiera te cruzás a veces en la semana... o sea, sumado a eso hay una diferencia generacional impresionante (...) Me gustaría sentirme por ahí más identificada con profes, que es lo que no me está pasando, no me siento identificada con ningún profe, pero no me siento identificada también porque no conozco a casi ninguno, ése es el tema. Que tiene que ver con que es una escuela muy grande, tiene que ver con que si tenés muchas horas no coincidís con el otro, tiene que ver con que no hay espacio institucional para armar grupos, jornadas entre docentes, tiene que ver con un montón de cuestiones” (Profesora A).

Por lo tanto, la desactualización de la biblioteca de la escuela, el desconocimiento y/o inexistencia de contenidos o materiales oficiales para la enseñanza, sumado a un mercado editorial escaso para las asignaturas del Ciclo Superior o materias que no son cursadas por la mayoría de los estudiantes y los limitados tiempos de encuentro con pares convergen en un trabajo docente que se vuelve aún más “autónomo” y, al mismo tiempo, solitario.

Un ejemplo notable al respecto refiere a la actualización curricular que propuso la reforma educativa de los años '90 y la heterogénea forma en que fue tomada por los profesores. Sobre este tema, la Ciudad de Buenos Aires no implementó la estructura académica dispuesta por la LFE y, hasta mediados de la década de 2000, no impulsó modificaciones en los planes de estudios de la educación secundaria. Uno de los docentes entrevistados comentaba al respecto que, de todas maneras, percibió cambios en la medida en que la provincia de Buenos Aires (cuyo primer cordón linda con la Ciudad de Buenos Aires) sí había modificado sus planes de estudio como consecuencia de la implementación de los CBC. Por un lado, comenta que advertía las diferencias en los planes de estudio entre ambas jurisdicciones cuando los estudiantes provenientes de colegios situados en la provincia cambiaban a una institución de la Ciudad de Buenos Aires. También menciona que algunos docentes en la Ciudad comenzaron a darle un giro distinto a sus programas a la luz de las nuevas mi-

radas que comenzaron a establecerse con la implementación de la reforma. En ese sentido, se podría señalar que, más allá de las decisiones jurisdiccionales de no adecuarse a la normativa nacional, en el plano institucional parte de los cambios en esta materia se introdujeron a partir de la iniciativa particular de algunos docentes:

“Y a fines de los ‘90 y en el principio del nuevo siglo, ahí hubo... ahí fue un corte bastante fuerte porque fue cuando se instrumenta la Ley Federal a nivel nacional y acá siguió estando el viejo programa. Y ahí Buenos Aires tomó otra iniciativa, ahí se notó, se notó mucho con la gente de provincia sobre todo, de Buenos Aires... tenía alumnos que venían con programas, de provincia, con programas muy distintos al nuestro y ahí fue un gran cambio, muy fuerte fue, ahí lo noté más. Hay docentes que empezaron a dar nuevos contenidos también, a pesar de que todavía las nuevas currículas no habían llegado. Temas como el poder por ejemplo u otro enfoque de la Constitución se estaban dando (en provincia de Buenos Aires)” (Coordinador 1).

A su vez, una docente comentaba que existieron “leves” cambios curriculares alrededor del año 2000, impulsados con mayor fuerza por el mercado editorial a raíz de un importante crecimiento en la cantidad de títulos publicados por esa fecha. Esto no sólo introdujo una diversidad importante de textos, que contenían nuevos temas, perspectivas y contenidos curriculares acordes con la reforma educativa sino un cambio en la dinámica de recambio anual de los libros utilizados en la escuela:

“-:... empezaron a aparecer un poquito más de editoriales nuevas en donde aparecieron los dibujos. Si vos recordás tu libro (el que se usaba en la secundaria), no había absolutamente... más que un cuadrito por ahí de 5 por 5 en toda la hoja y todo era texto, entonces primero se empezó en primaria y después se continuó en secundaria, que aparecían...”

Inv:- O sea, las propuestas de cambios aparecían vía editoriales...

-: En general sí, en general sí, cuando empezó a haber un poquito más de editoriales primero, porque antes no había tantas editoriales, no había tantas editoriales ni tanta oferta de libros. Además el alumno guardaba su libro porque si tenía un primo, un hermano se lo pasaba, hoy no existe. Hoy en realidad plantean de un año para el otro, el cambio en Sociales fue muy brusco, en Geografía, en Historia no tanto porque en Historia como tienen el eje cronológico es menos el corte... Te hablo de cuando fue el 2000 que empezamos con el tema del cambio” (Profesora A).

De esta manera, podría plantearse que el mercado editorial, al menos para las asignaturas más generales, avanzó antes que el mismo Estado jurisdiccional en realizar una renovación curricular sin que existieran políticas de regulación que fomentaran ciertas perspectivas disciplinares, enfoques, entre otros. Así, la “explosión” del mercado editorial sin regulación estatal se articula complejamente con la autonomía relativa que tienen los docentes a la hora de definir qué y cómo enseñar.

Es interesante resaltar las distintas percepciones de los docentes entrevistados respecto de la incidencia y ejecución de políticas de estado en materia educativa. Hay quienes han participado en jornadas docentes convocadas por las autoridades jurisdiccionales para la renovación curricular pero, también, docentes que desconocen la existencia de prescripciones curriculares para las asignaturas que dictan. A su vez, la llegada de materiales para la enseñanza tanto nacionales como jurisdiccionales también es reconocida por unos e ignorada por otros, principalmente por los que tienen menor antigüedad en la escuela.

Acerca de la Coordinación de áreas

Ya hemos mencionado las características estructurantes de la escuela secundaria (Bernstein, 1988; Terigi, 2008 y Fedman, 2009), así como el surgimiento de nuevos roles y tareas que van apareciendo en ellas. En relación con el cargo de Coordinador de Área, las preocupaciones más recurrentes en los relatos de nuestros entrevistados son la escasez de espacios de encuentro institucional con los profesores que componen su área y la necesidad de unificar los programas por disciplina y año de estudio.

Al respecto, la Coordinadora del Bachillerato con Orientación Docente (BOD) entrevistada señala que su tarea se vincula con el trabajo con las planificaciones de los docentes que componen su área y también con organizar de manera conjunta proyectos comunes en función del objetivo más amplio que tiene esta orientación: la docencia. De allí que, según nos comenta, los proyectos se relacionen con la articulación con la escuela primaria y la educación superior de la Escuela, de manera que los alumnos de 4º y 5º año puedan realizar observaciones de clases y participar de instancias de enseñanza de la escuela primaria:

“-:Lo que hacen los chicos de forma más sistematizada es observación de alguna clase, eso sí pero no en la práctica (...) entonces se organiza con los profesores de... sobre todo de Psicología Educativa, que también en este caso la misma profesora los tiene en otras materias y entonces se puede hacer un trabajo de seguimiento del alumnado en cuanto a preparación. Y que tengan ele-

mentos como para poder hacer una observación, son algunas cuestiones que se trabajan y bueno, tienen un período que van y realizan una observación de clase, hacen consultas y bueno, pero no hacen prácticas. La idea es ver si este año lo podemos implementar pero no desde una práctica del ejercicio, sino como una colaboración, como una ayudantía, por ejemplo, en los chiquitos que tienen alguna dificultad, establecer un período de ayudantía...

Inv-: Esto es algo que se te ocurre a vos o a la escuela o baja de una directiva de Ciudad de Buenos Aires o es algo que ustedes...

-: No, esto es una cosa que surge desde el proyecto de los profesores" (Coordinadora 3).

A su vez, los entrevistados relatan que se realizan reuniones de coordinadores donde se piensa en conjunto proyectos para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, una de las entrevistadas expresa que hay también una bajada de línea institucional, especialmente desde que se ocupó el cargo de vicedirección:

"...ahora, por ejemplo, estábamos tratando en la reunión de coordinadores cómo hacemos para mejorar la expresión, el escrito de los chicos porque lo cierto es que a veces leen y no comprenden, en los primeros años. En mi caso, yo estoy pensando también en relación al ciclo superior, si bien ahora veníamos hablando con el coordinador del Área de Expresión qué podemos aportar nosotros más allá de lo que podemos consensuar en el trabajo de cada docente, como un proyecto. Bueno, ahí venía la cuestión de preparar a los chicos para que puedan narrar, contar, porque todo eso también tiene que ver con la lectura, con una forma de entender lo que se lee, es decir, en este caso era a través de algo divertido, lindo, agradable que también ayuda al lenguaje, también ayuda a la expresión oral. También tenemos nuestras reuniones de equipo desde que ingresó la nueva vicerrectora. Si bien teníamos nuestras reuniones pero ahí hay lineamientos que también tienen que ver con la inquietud de la propia propuesta de la persona que está a cargo de la conducción, con los lineamientos que ella va marcando..." (Coordinadora 3).

Ya señalamos la sensación de "soledad" de algunos de los docentes entrevistados debido, en parte, a las condiciones de trabajo generadas por la designación de docentes por hora-cátedra. También, mostramos que existe una percepción generalizada sobre el "correr" de los docentes, tanto dentro de una institución (porque de una hora a otra recorren distintos cursos) como entre escuelas. Esta

particularidad de las condiciones de trabajo docente redundando en limitados espacios de encuentro que, en general, no son remunerados.

Por ejemplo, uno de los Coordinadores explica que son veinticuatro los profesores de su Área y que las Orientaciones (es decir, los dos últimos años) están compuestas por una cantidad importante de materias con una carga horaria baja. Así, los tiempos para reunirse con los docentes se ven acotados:

"Lo que sucede es que son muchas materias (en la Orientación), es decir son muchas materias, materias de 2 horas, por ejemplo Sociedad, que doy yo, son 2 horitas, Historia del Arte son 2 horas. Es decir, no hay una materia como en el (ciclo) básico que puede haber una Literatura o Matemáticas que, según el año, tienen una carga semanal de 6 horas-cátedras o Historia misma, 4 horas-cátedras" (Coordinador 1).

Por su parte, otro de los entrevistados señala que su coordinación incluye a todos los profesores, de 1º a 5º año del Área de Ciencias Sociales y, por tanto, resalta la complejidad de esta tarea. La cantidad de docentes bajo su coordinación y la incompatibilidad horaria le han dificultado la concreción de reuniones con todos los que integran su área. Incluso, la sala de reuniones de profesores de la escuela es utilizada para dar clases de idiomas extranjeros, por lo que en las horas libres tampoco se encuentra un lugar físico institucional de reunión. Señala que ante la conjunción de todos estos factores (cantidad de docentes, incompatibilidad horaria y falta de espacio físico) utiliza el correo electrónico como forma de comunicarse con los profesores de su Área, pero que no termina de ser una tecnología que le resuelva la comunicación con todos ellos:

"-: Más que nada lo que es 4º y 5º, el ciclo superior, ya aparece Antropología, Historia Social de la Educación, Lógica y Metodología de las Ciencias, Turismo, Folclore... son muchas materias, es muy heterogéneo, es así..."

Inv-: ¿Te has podido reunir con los...?

-: Todavía no, con todos no porque además hay días en que yo no vengo y ellos vienen, sí estoy en contacto por mail pero por eso lleva un tiempo justamente porque bueno, primero hay que esperar que traigan las planificaciones, mandar mails para que traigan los programas, hay profesores que no tienen mail... La sala de profesores está ocupada durante las horas (curriculares) donde dan clases, Francés y demás, entonces nosotros venimos y no tenemos un espacio en donde estar, salvo en los recreos. No tenemos espacio físico o estructural

en donde estar, lo cual eso dificulta más todavía porque si yo llego antes y tengo que reunirme con alguien ¿adónde voy?” (Coordinador 2).

A su vez, algunas de las materias de su Área las comparte con la coordinación del Bachillerato con Orientación Docente (BOD), de manera que se solapan las funciones de coordinación:

“Los (profesores) del BOD remiten puntualmente a la coordinación del BOD pero el tema es que yo también, están en mi coordinación, éste es el grave problema. Todas las materias con orientación, más que nada, a lo pedagógico que van al BOD y comparten también conmigo, de hecho yo doy Historia Social de la Educación, Lógica y Metodología de la Ciencia y están en el BOD y también están en (la coordinación de) Sociales, son materias que llevan contenidos sociales puntualmente en la estructura... Yo estoy en contacto con el profesor del BOD, el tema es que es mucho más complejo todavía por eso lleva tiempo esto, no es tan fácil, no es que en dos días se soluciona... Primero el primer inconveniente es juntar todas las planificaciones...” (Coordinador 2).

Esto se relaciona con el segundo tema recurrente que preocupa a los Coordinadores de Área: los acuerdos entre los profesores de las distintas asignaturas respecto de la organización de un solo programa por materia y año. De hecho, uno de los coordinadores entrevistados señala como primera tarea en este cargo la de trabajar con los profesores sobre los programas, de manera de unificar los criterios de selección de contenidos para que luego cada profesor realice su propia planificación. Comprende que esto es prioritario para contar con programas unificados para cuando los estudiantes rinden materias que adeudan y también por la alta rotación de los docentes:

“-: La tarea justamente (de la Coordinación) es que los contenidos puntualmente a dar sean unificados. Ahora, la planificación y la manera de que se continúe puede ser distinta. O sea, a ver tomemos un ejemplo, no sé Historia Antigua puntualmente, establecer una serie de puntos que tiene que ver con Historia antigua, Grecia, Roma... o los pueblos de lo que sería de Asia, Grecia, Roma...”

Inv-: Sería que todos los profes de 4º tienen que dar mínimamente eso...

-: Exactamente...

Inv-: Después cómo lo den eso tiene que ver con la

planificación, ya no tiene que ver con el programa. Justamente es buscar los programas y las planificaciones primero porque tenemos que subir, organizarlas puntualmente, porque viene cualquier alumno a dar una materia y tiene que tener un programa en donde pedirlo” (Coordinador 2).

Este trabajo con los docentes significa, en algunos casos, adecuar las propuestas en función del grupo de estudiantes y también sesgar la asignatura según el tipo de orientación elegida por los alumnos:

“...a mí me interesa que desde el ámbito del BOD se pueda reforzar todo aquello que tenga que ver, desde recursos, ponernos de acuerdo en cuanto a algunas estrategias para ir acentuando lo que tiene que ver con un perfil, ir preparándolos para la docencia. Nuestra intención no es que todos ejerzan la docencia porque de hecho es la realidad, no todos los chicos eligen la docencia. Pero la idea es que bueno, al menos desde el momento en que eligen la orientación, que haya algunos momentos en que ellos tengan a través de distintas actividades o distintos acercamientos, distintas reflexiones, por lo menos que tengan una conciencia de lo que es la docencia” (Coordinadora 3).

Otro de los coordinadores destaca la importancia del trabajo con los programas y planificaciones, de manera de otorgar coherencia y evitar solapamientos entre las distintas asignaturas:

“...si hay Antropología 1 y 2, Sociedad 1 y 2, en 4º y 5º año, hay que hablarlo entre los dos profes y ver que no choquen (los contenidos). O por ejemplo folclore, en 4º año que no choque con Antropología o Sociedad algunos temas, está bien si se pueden relacionar pero bueno, contenidos distintos para cada uno de los programas. O ver si una parte de ese contenido se puede ver en 4º, en una materia y otro en 5º para no tener los mismo programas” (Coordinador 1).

De esta forma, los intentos por coordinar las distintas materias bajo una misma Área se concentran, a partir de los relatos de los entrevistados, en la organización de los programas de las distintas asignaturas y, a su vez, se plasman en proyectos. Sin embargo, las condiciones laborales no han sido sustantivamente modificadas por lo que, desde la voz de los actores, limitan el potencial de este trabajo de Coordinación.

5. Consideraciones finales

La obligatoriedad de la Educación Secundaria supone la producción de políticas y programas educativos específicos para garantizar una mayor democratización en el acceso, permanencia y terminalidad de los adolescentes y los jóvenes. Al respecto, el CFE ha adoptado resoluciones que pretenden orientar cambios que se juzgan necesarios para este nivel educativo.

Las políticas tendientes a efectivizar la obligatoriedad escolar se enfrentan a una serie de desafíos vinculados, entre otras cuestiones, con la presencia de nuevos sujetos sociales fruto de la expansión de la matrícula del nivel y, asimismo, con bajas tasas de egreso. También, con las críticas que desde hace tiempo se vienen realizando al funcionamiento de la escuela secundaria en sus aspectos organizativos, institucionales, pedagógicos y curriculares a las que se suman los efectos desestructurantes que sobre ella tuvo la aplicación de la LFE.

En este marco, los estudios centrados en las prácticas de enseñanza asumen una renovada importancia en la medida en que la obligatoriedad de la Educación Secundaria así como los lineamientos que desde el año 2009 viene aprobando el CFE interpelan a las instituciones educativas y, también, a los profesores ³⁴.

En los ámbitos escolares cotidianos se producen mediaciones específicas respecto del conjunto de políticas, programas y propuestas pedagógicas que se realizan desde las instancias técnicas nacional y provincial. Y, en estos procesos, docentes y alumnos constituyen actores centrales.

En este trabajo, nos centramos en recuperar interpretativamente la perspectiva de los profesores de nivel secundario vinculada al conjunto de dimensiones que atraviesan sus decisiones acerca de qué enseñan y cómo lo hacen. Para esto, y siguiendo a Edelstein, recuperamos la noción de prácticas de la enseñanza que enfatiza a la enseñanza en tanto proceso preocupado por la transmisión de contenidos culturales legitimados en el currículo. Dichas prácticas asumen el carácter de propuestas singulares en virtud de las definiciones y decisiones que toma el docente en relación con el conocimiento. Sin embargo, sólo se tornan inteligibles atendiendo al contexto social e institucional del que forman parte. Desde esta perspectiva, entonces, las decisiones que toman los docentes

vinculadas a qué y cómo enseñan los contenidos de sus materias no son necesariamente concientes y explícitas, pero tampoco pueden ni deben catalogarse de azarosas y arbitrarias. Tal como lo hemos desarrollado anteriormente, en su producción confluyen complejamente un conjunto de dimensiones que va delineando su desempeño como profesores de escuela secundaria: las características institucionales, las concepciones sobre la enseñanza; las representaciones sobre los adolescentes y jóvenes; los contenidos de enseñanza (establecidos por la Nación y/o jurisdicción); la formación y trayectoria docente; las condiciones laborales y los materiales de enseñanza (libros de texto o materiales elaborados especialmente para la enseñanza por parte de las autoridades nacionales, jurisdicciones, editoriales, los mismos docentes, entre otros). De esta manera, el qué y cómo se enseña surge a partir del cruce de variados criterios, circunstancias y condicionantes estructurales que atraviesan las decisiones singulares de los docentes en los cursos concretos en los que dictan su materia.

Esta perspectiva, entonces, recupera la noción de autonomía relativa en el trabajo docente en la medida en que las decisiones en torno a la enseñanza suponen un intenso trabajo intelectual de selección, apropiación y adaptación por parte de los profesores. Dicha autonomía relativa, no obstante, y tal como lo hemos planteado más arriba, se despliega en el marco de las características que estructuran la escuela secundaria en nuestro país y que le otorgan modalidades particulares al desempeño docente: la clasificación de los currículos; el reclutamiento de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Respecto de este último, más allá de la existencia de horas institucionales con que cuentan las escuelas para el desarrollo de proyectos y actividades específicas, la mayoría de los profesores trabajan en varias instituciones teniendo a su cargo gran cantidad de grupos de alumnos. En consecuencia, disponen de escaso tiempo para participar en actividades pedagógicas por fuera de sus clases.

El concepto de prácticas de enseñanza supone una distinción analítica que circunscribe el trabajo docente al campo de la enseñanza, aludiendo a los procesos y acciones que intencionalmente se desencadenan para la transmisión de contenidos determinados. Es decir, nos

³⁴ Sobre este punto, ver Montesinos, M.P.; Sinesi, L. y Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie: La Educación en Debate. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

habilita a una concepción de sujeto docente activo en el desempeño de su rol. Lo mismo ocurre con la distinción entre contenidos a enseñar y contenidos de enseñanza en tanto alude al conjunto de transformaciones curriculares que realizan los profesores más allá de los lineamientos curriculares que se establezcan desde las áreas educativas correspondientes de las jurisdicciones. En este sentido, las decisiones en torno a qué enseñar, que se concretan en la elaboración de los programas, las guías de estudio para los alumnos, la selección de libros de texto y material bibliográfico, como las que día a día realizan los docentes, no constituyen mera aplicación de lineamientos curriculares preestablecidos, más allá de la forma que adopten. Por el contrario, es importante entenderlas como la producción curricular que ocurre a escala cotidiana, la cual comporta procesos de recontextualización a partir de las interpretaciones que producen los docentes al momento de planificar su tarea y dar sus clases.

En relación con la elaboración de lineamientos curriculares como uno de las dimensiones de las políticas educativas, hemos podido observar las características asumidas en diferentes momentos históricos. En el racconto realizado, sobresalen las importantes modificaciones ocurridas a partir de la implementación de los procesos de reforma educativa de los años '90; así como los diagnósticos y modificaciones que se vienen produciendo desde 2003 en este campo. En este panorama, hemos señalado que, los lineamientos curriculares acerca de qué y cómo enseñar fueron acentuando su carácter prescriptivo a lo largo de los años, más allá de las modalidades y sentidos que aquéllos tengan en cada momento histórico. Al respecto, los diagnósticos de finales de los años '80 y comienzo de '90 enfatizaban, entre otras cuestiones, el vaciamiento de las instituciones educativas respecto de la enseñanza de contenidos socialmente válidos. Así, ya sancionada la LFE y concluido el proceso de descentralización educativa, la elaboración de los llamados CBC iba a llenar ese 'vacío'. También tenían la pretensión de orientar la elaboración de los Diseños Curriculares provinciales y los proyectos educativos institucionales a nivel de cada escuela. Por su parte, el período que se inicia en el año 2003 parte de un diagnóstico basado en la desestructuración y fragmentación del sistema educativo, fruto de la aplicación de la LFE; la desarticulación de los contenidos entre jurisdicciones y, también, de cierto 'vaciamiento' o déficit en la distribución de contenidos socialmente válidos influido, entre otras cuestiones, por la presencia de la 'asistencia' en las escuelas a partir de la crisis social que generaron las políticas neoliberales. En este marco, comienza la elaboración de los NAP para los diferentes niveles educativos. Ahora bien, el análisis de las entrevistas realizadas, sin embargo, nos permite adentrarnos a la diversidad y complejidad de lo que ocurre cotidianamente en las instituciones de nivel secundario.

Para el caso de aquellas escuelas que reciben casi exclusivamente alumnos de sectores populares, esta situación incide fuertemente en los sentidos que los docentes dotan a sus prácticas de enseñanza. Ya sea porque la sienten como limitante o como formando parte de una práctica social más amplia, la procedencia social de los alumnos constituye una de las dimensiones centrales que orientan las decisiones en torno a la enseñanza que toman los profesores.

Las representaciones sobre los alumnos no sólo refieren a su procedencia social; también, a su condición generacional, sus consumos culturales y sus capacidades cognitivas. Los contenidos de esas representaciones y el interjuego de las dimensiones mencionadas tornan inteligibles los sentidos involucrados en el uso de ciertos criterios de los que parten los docentes cuando deciden qué y cómo enseñar. Así, "simple - complejo", "concreto - abstracto" aparecen como categorías nativas orientadoras y ordenadoras de gran parte del proceso de recontextualización curricular que sucede a escala del trabajo docente. Dichos criterios aluden a saberes construidos en la práctica educativa, a contenidos que circulan al interior de las instituciones educativas en los intercambios entre pares y a apropiaciones de fragmentos de explicaciones teóricas de campos disciplinarios tales como la Psicología Cognitiva y la Psicología Evolutiva, la Didáctica y la Pedagogía.

A lo largo del trabajo hemos visto que constituye una práctica usual de los profesores de escuela secundaria del área de Ciencias Sociales del Ciclo Superior la producción de materiales o "guías" de estudio para los alumnos que contienen gran parte de los contenidos de enseñanza de las materias. Su elaboración supone un intenso trabajo de selección e interpretación de los docentes, dotada de sentidos diversos en función de la existencia o no de materiales adecuados en las bibliotecas escolares, la posibilidad o no de solicitar la compra de libros de texto, la existencia o no de lineamientos curriculares más o menos extensos y/o prescriptos y, las representaciones acerca de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. En verdad, la producción de "guías" o materiales de estudio - el llamado "recorte del profesor", usando las categorías de nuestros entrevistados-, es la que da cuenta del nivel de actividad curricular que ocurre a esta escala. Para los docentes entrevistados, constituye un momento de mayor carga de trabajo pero, también, es significada como la posibilidad de un mejor aprovechamiento de la enseñanza, como un medio que optimiza el trabajo con varios cursos, así como expresa la libertad de realizar los "recortes" que consideran necesarios y pertinentes. La autonomía relativa del docente entra a jugar en esta producción. Asimismo, en determinadas dinámicas institucionales, la contracara de esta autonomía es un trabajo docente solitario. En la

voz de nuestros entrevistados, esto se produce más intensamente cuando las bibliotecas escolares se encuentran desactualizadas, prevalece el desconocimiento y/o inexistencia de contenidos mínimos o materiales oficiales para la enseñanza, un mercado editorial escaso para las asignaturas del Ciclo Superior o materias que no son cursadas por la mayoría de los alumnos y la escasez de tiempo disponible para el encuentro entre pares.

En los docentes entrevistados surge la cuestión de la variedad o escasez de ofertas de libros de texto por parte del mercado editorial. Al respecto, ya mencionamos que el crecimiento de dicho mercado en la década de los '90 se produce sin políticas estatales de regulación. También, tanto la variedad de textos para determinadas asignaturas como su escasez para otras, se articulan complejamente con los márgenes de autonomía relativa de los docentes a la hora de definir qué y cómo enseñar. De forma complementaria, en las entrevistas aparece claramente la

diversidad de situaciones respecto del conocimiento o no de la existencia de lineamientos curriculares elaborados por la jurisdicción local o nacional vinculados a las materias que dictan, así como la llegada de materiales oficiales a las instituciones.

De manera vinculada, la estructura del cargo docente y el trabajo con muchos cursos (en una o en varias instituciones) obstaculizan los intercambios entre pares, el tiempo disponible para el desarrollo de proyectos, las tareas específicas que se puedan gestar en el área que los nuclea y la difusión de información acerca de los recursos para la enseñanza existentes en la institución o que 'bajen' de las instancias jurisdiccionales. Al respecto, surge de las entrevistas realizadas cómo las Coordinaciones de área cuentan con escaso margen para el logro del trabajo conjunto entre profesores que la compongan y, así, las limitaciones que se imponen al potencial que este espacio pedagógico pueda tener.

6. Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1985). El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. *Serie Situación Educativa Argentina*. Buenos Aires: Dirección General de Programación Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación y Justicia.
- Aguerrondo, I. (1996). Innovación y cambio curricular en el nivel medio: los planes de estudio de las escuelas transferidas. En Aguerrondo, *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Albergucci, R. (1996). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. Buenos Aires: Editorial Docencia. Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".
- Braslavsky, C. (1998). El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. En Filmus (comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracias, desarrollo e integración*. Buenos Aires: Troquel.
- Caderosso, M. y Schoo, S. (2011). La implementación de (sucesivas) reformas en la formación docente y los contextos jurisdiccionales: provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En Ruiz (comp.), *La investigación científica y la formación docente. Los discursos normativos y las propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras, J. (2007). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes*. Buenos Aires: CTERA.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza en Didácticas y Prácticas en Educación Superior. *Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales. Publicación trimestral del LAE. Año VII- N° 26 – San Luis, Argentina.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández, A. L., Finocchio, S., Fumagalli, L. (2001). Cambios de la educación secundaria en la Argentina. En Braslavsky (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Educación.
- Ruiz, G. y otros (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, Volumen XVI, Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.
- Sinisi, L., Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie: La Educación en Debate N° 6. Documentos de la DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente, el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1966). En Puigrós (dirección), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1975-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Tedesco, J. C. (1983). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En Tedesco, Braslavsky, y Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires: FLACSO.

Tedesco, J. C. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, N° 1.

Tenti Fanfani, E. (2003). *La Educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE -Educación Media para todos.

Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17 (29). Buenos Aires: FLACSO.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años '90 en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 8*, N° 19. Septiembre- diciembre, México, DF.

Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. *Cuadernos de Pesquisa, Volumen 38*, N° 134. Maio/ago.

Documentos oficiales

Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento educativo. *Guía Programática para el 2º año del Ciclo Básico Ciencias Biológicas, Formación Moral y Cívica, Historia*. 1980. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Oficina Internacional de Educación El desarrollo de la educación. *Informe nacional de Argentina*. 2004. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Investigación, experimentación y perfeccionamiento educativo. *Planes de estudio para el nivel medio*. Serie: Situación Educativa Argentina N° 13. 1982. Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, segundo ciclo del bachillerato, ciclo superior de magisterio, escuelas normales regionales y escuelas nacionales de comercio. 1953. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, segundo ciclo del bachillerato, ciclo del magisterio, escuelas normales regionales y escuelas nacionales de comercio*. 1956. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. *Planes y programas de estudio. Primer año. Ciclo básico*. 1985. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. *Planes y programas de Estudios. Ciclo básico (Bachillerato elemental). Segundo ciclo del bachillerato (4º y 5º Año)*. 1949. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa de Transformación de la Educación Media. *Proyecto: Ciclo Básico General. Aplicación en un número reducido de escuelas*. Resolución N° 1624 de 1988. Buenos Aires.



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

DiNIECE Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.