

LA ESCUELA SECUNDARIA CONSTRUYE APRENDIZAJES.
Experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación.

Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria

► **Gonzalo Gutierrez**
Director del ICIEC-UEPC

► **Micaela Pérez Rojas**
Integrante del Área de
Investigación ICIEC-UEPC



La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación / Gonzalo Martín Gutiérrez... [et al.]; coordinación general de Luciana Corigliano... [et al.]; editado por Gonzalo Martín Gutiérrez; Micaela Pérez Rojas. - 1a ed. - Córdoba: Alaya Servicio Editorial; Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, 2020. Libro digital, PDF - (La escuela construye / 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-05-4

1. Educación Secundaria. 2. Derecho a la Educación. 3. Pedagogía. I. Gutiérrez, Gonzalo Martín, ed. II. Corigliano, Luciana, coord. III. Pérez Rojas, Micaela, ed. CDD 373.01

● **UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**

● **INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS EDUCADORES DE CÓRDOBA**

Autoras y autores:

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas / Gonzalo Assusa / Gabriel Kessler / Enrique Castro González / Eduardo González Olguín / Alicia Carranza / Agustina Zamanillo / Mónica Uanini / Andrea Martino / María Eugenia Rotondi

Editores

Gonzalo Gutierrez / Micaela Pérez Rojas

Equipo de coordinación de producción

Luciana Corigliano / Laura Pellizzari / Micaela Pérez Rojas / Eugenia Rotondi / Agustina Zamanillo

Edición y corrección

Carla Fernández

Equipo de redacción de experiencias

Gino Maffini / Ariel Orazzi

Equipo de elaboración de fichas didácticas

Sofía Álvarez / Jennifer Cargnelutti / Romina Clavero / Luciana Corigliano / Florencia Lo Curto / Micaela Pérez Rojas / Marion Petersen / Eugenia Rotondi / Julia Villafañe / Agustina Zamanillo

Diseño gráfico y diagramación

Eugenia Zazú y Martín Cardo / zetas.com.ar

Impresión

Alaya Servicio Editorial

Agradecimientos especiales a:

Melina Storani, Alejandro Bosack y Liz Kent

PRESENTACIÓN <i>Juan B. Monserrat</i>	6
INTRODUCCIÓN Contra viento y marea, la escuela secundaria construye aprendizajes <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i>	8
ARTÍCULO La escuela secundaria en América Latina. Democratización con desigualdades perennes <i>Gabriel Kessler y Gonzalo Assusa</i>	14
ARTÍCULO Radiografía de la educación secundaria argentina en el siglo XXI <i>Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Micaela Pérez Rojas y Eduardo González Olguín</i>	24
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ► Herramientas para pensar el mundo en la formación de una ciudadanía plena	44
ARTÍCULO Pedagogía, formación y escuela <i>Alicia Carranza</i>	60
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ► Revisitar la ciudad para conocer la poesía	72
ARTÍCULO Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria <i>Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas</i>	82
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ► Un viaje a lomo de libros, la más luminosa montura	104
ARTÍCULO Las Ciencias Naturales y su enseñanza: historias, políticas y desafíos <i>Agustina Zamanillo y Mónica Uanini</i>	116
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ► Haciendo ciencia, escuela y comunidad	132
► La investigación como estrategia pedagógica y compromiso social con problemáticas ambientales del barrio	148
► “Aprender haciendo”, el combustible del conocimiento	168
ARTÍCULO Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas <i>Andrea Martino y María Eugenia Rotondi</i>	190
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ► “Nadie elige lo que no conoce”: El derecho a la educación como conquista	206

Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar:

Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria



Introducción

Enseñar en la escuela secundaria es complejo. Desde hace tres décadas, se vienen modificando demandas, expectativas y condiciones de escolarización. En este artículo, procuraremos tomar distancia de una mirada romántica sobre la escuela secundaria según la cual todo pasado fue mejor y que, en su pesimismo del presente, no le reconoce logros, pero también de aquellas que, intentando revalorizarla, consideran que nos encontramos en una curva ascendente de mejoras, sin advertir las profundas desigualdades que perduran en el tiempo y las nuevas que emergen como resultado de la crisis económica de los últimos años y, más recientemente, de la situación de pandemia por el Covid-19.

Optamos por considerar la escolarización secundaria como parte de un proceso histórico complejo que, por un lado, concentra logros reflejados en la democratización del acceso al nivel y los saberes en él propuestos; y, por el

otro, se caracteriza por la persistencia y emergencia de nuevas y múltiples desigualdades (sociales y culturales), reflejadas en las condiciones de escolarización de nuestras y nuestros estudiantes.

El establecimiento de la educación como un bien público y el reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derecho impactó con fuerza en los sentidos tradicionalmente asignados al nivel secundario, modificando modos de pensar la enseñanza y la validez de los saberes didácticos, para atender nuevas condiciones de escolarización en contextos donde las y los jóvenes acceden a numerosos conocimientos e informaciones por diversos medios, entre ellos, las redes sociales.

En este capítulo analizaremos características y desafíos de enseñar en la escuela secundaria describiendo su función política originaria, modo de organización, perspectiva didáctica y lugar de las y los estudiantes. Describiremos, luego, un conjunto de transformaciones históricas producidas en la convergencia entre nuevos sectores sociales que acce-

dieron a ella, el reconocimiento de la educación como derecho de las y los sujetos, la responsabilidad estatal y las alteraciones producidas en la organización tradicional del trabajo escolar, que hemos denominado crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria. Culminaremos con hipótesis sobre las razones que, a nuestro criterio, explican parte de las actuales tensiones en los procesos de escolarización, haciendo foco en dos cuestiones: por un lado, la emergencia de nuevas modalidades de escolarización que, contra sus pretensiones, tienden a fragmentar la dimensión pedagógica del nivel secundario; y, por el otro, la emergencia de un nuevo organizador didáctico, los proyectos escolares con perspectiva curricular, artefactos pedagógicos que representan un cambio en la organización del trabajo escolar, con posibilidades de vaciar el trabajo con los saberes o, por el contrario, de renovar con profundidad los modos de enseñar y aprender.

1. Selectividad, enciclopedismo y enseñanza en los orígenes de la escuela secundaria

Las funciones centrales del sistema educativo, en sus orígenes, fueron las de integración social, consolidación de la identidad nacional y generación de consensos político culturales en el marco de la construcción del Estado Moderno. En este proceso, la escolaridad primaria se instituyó como común, obligatoria y gratuita con la Ley 1.420 sancionada en 1884, mientras que la secundaria se configuró como selectiva y humanista. En 1864, durante la presidencia de Mitre, se crearon los Colegios Nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, hasta contar, en 1898, con 17 colegios nacionales en todo el país. Este proceso de institucionalización de la escuela secundaria debe comprenderse como parte de un desarrollo dual del

sistema educativo argentino en el periodo de consolidación del Estado nacional. Los aportes de Shoo (2014) permiten comprender la complejidad que supuso este proceso cuando no se contaba con un plan de estudio común, mecanismos de gobierno y control unificados, infraestructura básica ni presupuestos acordes a las expectativas.

La escuela secundaria cumplió una función netamente política y la marca de sus orígenes fue profundamente elitista y enciclopedista (Tedesco, 2009: 64). Su selectividad se puede reconocer por su función en el proceso de conformación del Estado argentino y en el acceso restringido sobre el que se estructuró su modelo pedagógico¹. Según Puiggrós (1999), la elección de José María Torres para la Inspección de Colegios Nacionales en 1865 mostró la orientación que sería dominante entre las clases dirigentes respecto a la formación enciclopédica dirigida hacia los estudios universitarios o a la actividad política y separada del trabajo. Esta tensión entre orientación enciclopedista y formación práctica es constitutiva de las diferencias entre distintos modos de entender las funciones del nivel secundario y se reflejó en múltiples propuestas de reformas educativas, desde sus orígenes hasta la actualidad. Parte de esas diferencias se resolvieron mediante la oferta expresada en orientaciones de bachiller, comercial y técnica en las décadas de los años 50 y 60, el polimodal con la Ley Federal de Educación, las orientaciones en la Ley de Educación Nacional y los que venimos denominando como nuevos modelos institucionales de escolarización, para caracterizar a dispositivos organizativos pedagógicos que cristalizan como ofertas diferenciadas de escolarización según programas ministeriales: Escuelas Faro, ProA, etc².

Sobre la función política de la selectividad, Daniel Filmus (1995: 20) señala que la estructura escolar configurada entre 1860-1900 permitió generar un sistema de estratifi-

¹ Hasta inicios del siglo XX se habían creado solo 17 colegios nacionales. La asistencia era mínima tanto en relación al total de habitantes como con respecto a quienes accedían a la escolaridad primaria. Así, por ejemplo, según el censo de 1895, menos del 10 % de quienes asistían a la escuela primaria luego seguían la secundaria.

² Gutiérrez, G. y Uanini M., "Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: La relación con el saber en la escuela secundaria", proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2019.

Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria

En este modelo de escolarización, la organización del trabajo escolar se estructuró bajo una lógica individualista en relación a una identidad disciplinar específica y un orden jerárquico a respetar. El docente, de este modo, combinaba tres funciones de representación: de un orden social deseable, de un ideal a construir (la promesa de progreso por medio de la educación) y de un saber legítimo.

cación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes: una base cada vez más numerosa (la escuela primaria) a la que se le distribuyeron elementos mínimos para establecer un núcleo homogeneizado de contenidos culturales compartidos; y un sistema de enseñanza media más restringido que, aunque no mostraba funciones muy definidas, cumplía dos importantes tareas. Por un lado, dotaba de personal idóneo a la administración pública y el sector de servicios; y por el otro, seleccionaba a la élite que, a través del acceso a la cúspide del sistema, se encontraba en condiciones de incorporarse a la dirección de la sociedad y el aparato estatal. La homogeneidad de estas características selectivas de la escuela secundaria fue simultánea a una gran heterogeneidad curricular según provincias, el escaso presupuesto educativo y, en este marco, las complejas condiciones para enseñar.

En la organización curricular fundante de la escuela secundaria, se configuró lo que Terigi (2008) denomina trípode de hierro: un currículo colección (con fuerte

identidad disciplinar), el principio de designación de profesoras y profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Esos tres rasgos aún regulan la organización escolar de este nivel, así como otros que, en términos más amplios, se inscriben en lo que Tyack y Cuban (1995) denominan gramática escolar, entendiendo por ella al conjunto de reglas que define el modo en que las escuelas organizan el tiempo y el espacio, clasifican a las y los estudiantes y les asignan a clases, definen el saber que debe ser enseñado y estructuran las reglas de promoción y acreditación.

De este modo, entre los rasgos sobresalientes de la gramática fundante de la escuela secundaria se destacan: la enseñanza simultánea de las asignaturas; un currículo generalista, enciclopédico, graduado y articulado a un criterio de agrupamiento escolar en base a la edad y la espacialidad (aula); una función de distinción social y preparatoria para la continuidad de estudios superiores y una concepción de la escuela como un santuario donde la realidad social es



excluida. En este modelo de escolarización, la organización del trabajo escolar se estructuró bajo una lógica individualista en relación a una identidad disciplinar específica y un orden jerárquico a respetar. La o el docente, de este modo, combinaba tres funciones de representación: de un orden social deseable, de un ideal a construir (la promesa de progreso por medio de la educación) y de un saber legítimo. En conjunto, los aspectos señalados dieron como resultado un “sentido común” sobre la enseñanza que se constituyó en una suerte de “matriz” que, a su vez, se ha mantenido con leves cambios desde entonces.

En este sentido, consideramos importante identificar los modos en que se fue estructurando una lógica selectiva que se componía por diferentes aristas: un acceso restringido a dicho nivel de escolaridad y una selección curricular que, al tomar como referencia el saber ilustrado –si bien suponía un avance con respecto a la tradición educativa católica incorporando la enseñanza de las lenguas vivas, las Ciencias Naturales y las Matemáticas–, dejaba afuera de su consideración los contextos locales-comunitarios, las referencias sociales y sus articulaciones con el trabajo. En dicha etapa, se configura también un régimen académico³ que, a grandes rasgos, perduró en el tiempo. Luego de importantes debates, se estableció la demanda de una certificación que diera cuenta de la finalización de la escuela primaria, el establecimiento de exámenes de ingreso⁴, la repitencia anual como criterio ordenador de las trayectorias escolares y la condición de aprobación del nivel para acceder a la universidad. Lo señalado permite sostener que el principio de selectividad articulaba restricciones sociales para asistir y permanecer en la escolaridad, con dinámicas administrativas y criterios pedagógicos que reforzaban la lógica del reconocimiento del mérito individual y la exclusión de lo diferente.

Un debate estructurante del nivel giró en torno a la igualdad y la libertad de los sujetos para elegir opciones de formación al interior de la escuela secundaria en función de sus proyectos de vida: para continuar sus estudios superiores y/o para insertarse en el mundo del trabajo. Allí se conjugaban interrogantes, que aún perduran, sobre los modos de capturar el interés de las y los estudiantes, comprender el sentido de las demandas académicas y evitar elecciones a edad temprana por los riesgos de restringir el futuro de opciones formativas y laborales. Al respecto, Schoo (2014), en una perspectiva histórica, plantea como hipótesis que, en sus orígenes, la escuela secundaria movilizó una concepción liberal según la cual fueron profundamente debatidas las condiciones de libertad y elección: *“(La) regulación del Estado pasaba por conferir la certificación de estudios, pero, fundamentalmente, por determinar que los que quisieran seguir carreras universitarias aprobaran todo el plan de estudios”*. Las discusiones en torno a si debían ser estudios generales o tener orientaciones específicas acompañaron la implementación de estos planes de estudios (de 1874 y 1876). Ello se reflejó en las consideraciones realizadas por el rector del Colegio del Uruguay, en 1874, quien señalaba: *“En general, se cree que son muy estensos (...). Los alumnos empiezan generalmente á estudiar a los 13 ó 14 años. A esta edad, ellos ó sus padres saben ya, ó deben saber, la cárrera á que van á dedicarse. No debieran, pues, seguir todos los ramos del vastísimo programa sino hasta el 3^{er} año inclusive, y de aquí para adelante, solo los ramos relacionados con la futura carrera”*. Schoo señala que esta tensión atraviesa las discusiones en la educación secundaria hasta la actualidad y que se expresó en las antinomias formación general/profesional y currículo cerrado/abierto. Complementariamente, consideramos

³ Camillioni (1991) ha propuesto entenderlo como “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias que estos deben responder”. Posteriormente, Baquero y Terigi (2009) señalan que involucra al “conjunto de regulaciones (explícitas e implícitas) sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder”.

⁴ Para tener una dimensión de la estabilidad de estas decisiones, cabe señalar que recién con el retorno de la democracia, en 1983, se deja de lado en forma definitiva la presencia de exámenes de ingreso a la escuela secundaria en la mayoría de los establecimientos educativos. Quedan aún algunas marcas de la selectividad excluyente en colegios universitarios especialmente. En Córdoba, tenemos el caso de los colegios Manuel Belgrano y Monserrat.

que la concepción triunfante, según la cual las y los estudiantes llegaban a ser iguales luego de pasar por la escuela, resultó un modo de convalidar desigualdades de origen (quienes no lograban acceder a ella y/o culminarla no alcanzan una plena igualdad y condiciones de libertad para elegir) y de naturalizar un modelo pedagógico que no dialogaba con las heterogeneidades sociales y culturales de su estudiantado.

1.1. El derecho a la educación secundaria como construcción histórica desigual: la crisis de su principio de selectividad

El reconocimiento de la educación como un derecho es el resultado de un largo y complejo proceso histórico. Con la Ley 1.420, se establecía la obligatoriedad de la escuela primaria. Aunque su efecto simbólico alcanzó a todo el territorio nacional, su alcance legal fue acotado solo para Capital Federal y territorios nacionales. En lo que respecta al nivel secundario, en sus orígenes, el derecho a la educación se redujo a la elaboración de ofertas educativas centradas en el acceso gratuito a la escolaridad. Las razones del éxito o fracaso en los aprendizajes y/o la culminación del nivel quedaba anclado en las responsabilidades de los individuos, estudiantes, que debían adaptarse a modelos pedagógicos vigentes, a condición de quedar legítimamente excluidas y excluidos de ellos. La diversificación de ofertas educativas, producidas entre las décadas del cincuenta y sesenta del siglo XX (técnica, comercial, bachiller), se configuraron como oportunidades formativas para diferentes sectores sociales que podían elegirlos o no. Por ello, la secundaria continuaba no siendo obligatoria.

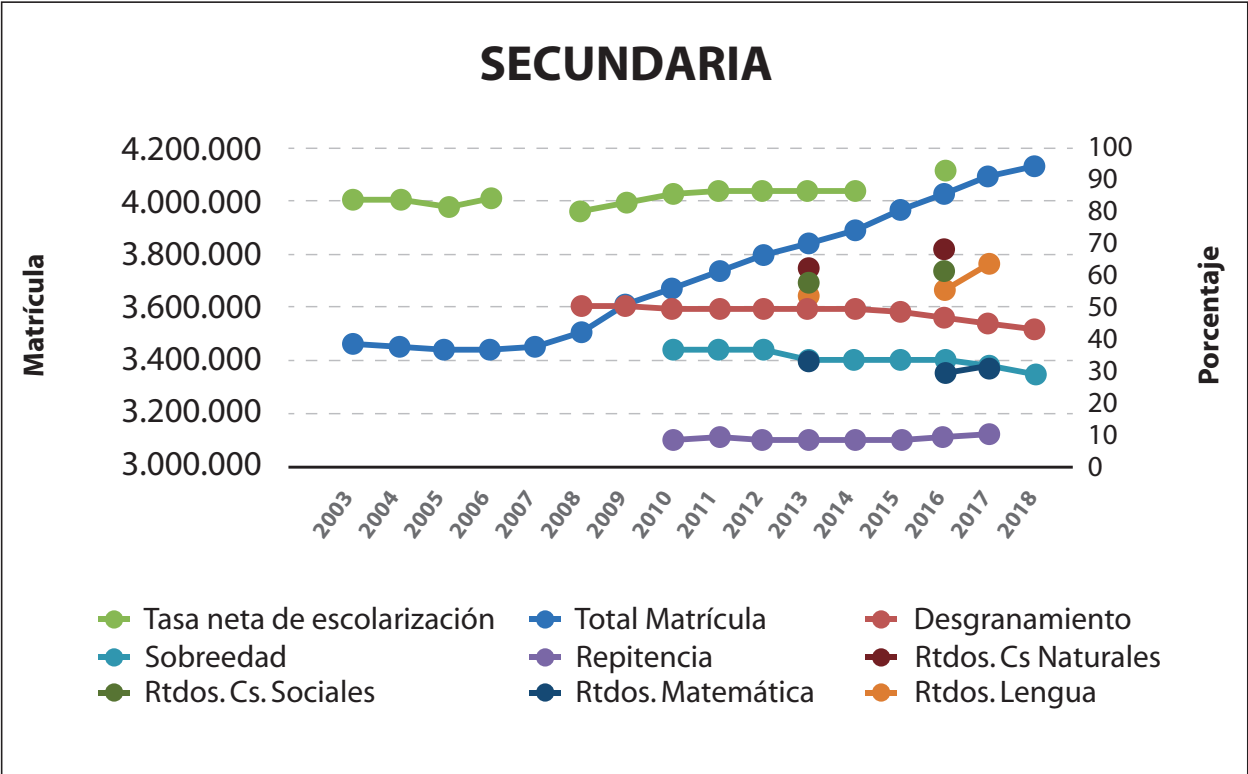
En 1993, la Ley Federal de Educación 24.195 amplió la obligatoriedad educativa hasta el 3^{er} año de la escuela secundaria y con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, de 2006, se extendió a todo el nivel, reconociéndose la educación como un derecho que implica acceso, terminalidad y construcción de aprendizajes de calidad. Reconocer a las y los jóvenes como sujetos de derecho posibilitó desnaturalizar profundas injusticias –presentes desde los orígenes

de nuestro sistema educativo–, ensayar alternativas de políticas públicas y asumir el desafío de superar las desigualdades que perduran, así como las nuevas, configuradas por avances producidos en apuestas de inclusión educativa.

En la actualidad, es posible reconocer que la escuela secundaria argentina se encuentra atravesando procesos de transformaciones discursivas, legales y pedagógicas sobre la función escolar, el derecho a aprender y el trabajo docente. El establecimiento de la educación como un bien público y el reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derecho se inscribe en un conjunto de demandas y disputas por democratizar el acceso a la escolarización secundaria y la distribución de bienes culturales, que tomó fuerza a mediados de la década de 1950. Desde entonces, con diferentes intensidades, se avanzó en diversos planos: mayores tasas de escolarización y egreso; sucesivas modificaciones curriculares; mejores desempeños educativos; mayor objetivación de las responsabilidades estatales en garantizar dichos procesos; y transformación del sentido común en la ciudadanía que, en la actualidad, valora la relevancia de este nivel educativo y, a diferencia de otras décadas, es crítica con la existencia de jóvenes que no pueden acceder, permanecer y/o aprender en la escuela secundaria. La mayor intensidad de este proceso puede observarse en el gráfico 1 que presentamos a continuación.

La perspectiva histórica asumida en este trabajo nos permite sostener, en este marco, que asistimos a una crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual. Esta hipótesis da cuenta de la desnaturalización y pérdida de legitimidad de lógicas excluyentes, el reconocimiento de procesos y transformaciones orientados a lograr mayor inclusión educativa y su combinación con la persistencia y profundización de injusticias escolares. Se reconfiguran así los modos en que se expresan las desigualdades educativas, que se vuelven más heterogéneas, con rasgos novedosos y, en ocasiones, más profundos. En este sentido, la crisis de la selectividad no debe interpretarse como el resultado de un proceso lineal y acumulativo de igualdades educativas, sino que, por el contrario, permite ver la reconfiguración de los sentidos y términos que

Gráfico N°1. Nivel secundario argentino. 6º año. Periodo 2003-2018. Evolución de matrícula; tasa de repitencia; sobreedad; desgranamiento⁵ ; niveles de desempeño de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.⁶



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamientos Anuales 2003-2018, DICE, Ministerio de Educación de la Nación. Estructura homogénea supone 6 años de secundaria en todas las provincias. Informes de Resultados ONE 2013 y Aprender 2016-2017. Tasa Neta IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC.

⁵ Notas: Desgranamiento se calcula tomando la matrícula en 1º año de cursado y se saca el porcentaje de quienes no inician 6º año en los tiempos teóricos. Además, el porcentaje corresponde al año de finalización de la cohorte teórica. Para considerar el Nivel de Desempeño, se ha procedido a realizar la suma del nivel de desempeño Avanzado y Satisfactorio.

⁶ Cómo leer este cuadro: Los valores de la matrícula se encuentran en el eje izquierdo y se expresan en valores absolutos. El resto de indicadores se expresan en porcentajes y deben leerse con en el eje derecho.

asumen las disputas por mayor igualdad educativa, los planos en que ellas se dirimen, los desafíos que quedan pendientes y los retornos a (des)igualdades que se creían superadas⁷.

La hipótesis sobre la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual toma como referencia la presencia combinada de un conjunto de factores heterogéneos en cuanto a sus temporalidades, planos (políticos, pedagógicos, demográficos, etc.) y escalas (sociales, políticas e institucionales) que, en conjunto, produjeron una fisura sin sutura en la naturalización de lógicas enciclopédicas, meritocráticas, individualistas y excluyentes, posibilitando la ampliación de derechos e inclusión educativa a sectores que hasta entonces miraban desde afuera la escuela, la renovación de saberes a transmitir y la interpelación a modos tradicionales de enseñar. Entre los principales factores a los que aludimos, cobra relevancia mencionar los siguientes:

A. NUEVOS Y MÁS DERECHOS PARA LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES: La modificación de marcos normativos que reconocen la educación como derecho y responsabilidad principal del Estado ha sido simultánea a la presencia de regulaciones sobre el trabajo infantil que posibilitan ver una relación inversamente proporcional entre el descenso de este y el aumento de la escolarización secundaria (Gutierrez y Uanini: 2015⁸). Esto, a su vez, estuvo acompañado por la implementación de una serie de políticas sociales destinadas a garantizar el cuidado, acceso a la salud y la educación de niñas, niños y adolescentes, que tuvo como reflejo más visible la Asignación Universal por Hijo.

B. CRECIMIENTO DE LAS TASAS DE ACCESO Y TERMINALIDAD: Solo entre 2006 y 2018, según D'Al-

sandre Cardini (2019: 11), la matrícula del nivel secundario creció un 11 % y la de graduados, un 39 %; y la proporción de adolescentes escolarizados de entre 13 y 17 años pasó del 85,5 % al 90 %. Simultáneamente puede apreciarse que, en 2018, el 28 % de las y los adolescentes que asistían al nivel secundario eran primera generación en su familia. Para el caso Córdoba, un estudio realizado desde el ICIEC-UEPC (Gutierrez y otros: 2019) permite apreciar que, entre 2003 y 2017, la matrícula creció en 42.301 estudiantes, el desgranamiento descendió del 47,7 % al 43,1 % y la repitencia, del 8,7 % al 8,2 %.

C. REESTRUCTURACIÓN DE LA OFERTA CULTURAL DE LA ESCUELA: La incorporación y renovación de los saberes a enseñar democratizó la oferta cultural de la escuela. Ello se reflejó, durante los últimos 25 años, en la incorporación de contenidos relativos a derechos humanos, historia reciente y educación sexual integral, pero también el estudio histórico de nuestra sociedad desde el punto de vista de grupos y sectores subalternos, la preocupación por el cuidado y la defensa del ambiente, la promoción de prácticas activas de ciudadanía y la enseñanza de la programación en la escolaridad obligatoria. Estos cambios se han plasmado en los Contenidos Básicos Comunes (1995), los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (desde 2005), las reformas curriculares producidas en las provincias y, en el caso de Córdoba, con el establecimiento de las Prioridades Pedagógicas. Esto nos permite sostener que, actualmente, la escuela cuenta con propuestas curriculares que incluyen más cantidad y mayor diversidad de contenidos que en otros periodos históricos. Estos cambios curriculares han alterado las formas del saber en la escuela secundaria. Como señala Meyer (2008), el análisis de las transformaciones curriculares en la segunda mitad del

⁷ El reflejo más claro de ello se encuentra con la escuela en tiempos de cuarentena por el Covid-19. Allí se combinan el retorno de antiguas desigualdades con un número creciente—y, a la fecha de este artículo, difícil de estimar— de estudiantes que ven interrumpida su escolaridad, la heterogeneidad de acceso a conectividad y dispositivos digitales que profundiza las desigualdades educativas y los esfuerzos del Estado por hacer frente a ellas a partir de considerar la educación como un derecho.

⁸ En 1970, el 43 % de adolescentes de 14 a 19 años trabajaba o buscaba trabajo, mientras que en 2001 lo hacía solo el 18 %. Por su parte, Velela (2010) sostiene que la tasa neta de escolarización en el nivel secundario pasó del 32,8 % en 1970 al 42,3 % en 1980, incrementándose al 59,2 % en 1991 y al 66,1 % en 2001.

siglo XX permite apreciar el paso de saberes específicos, locales y concretos, asentado en datos fácticos memorizables a otros de carácter genérico que aluden a múltiples planos/factores intervinientes, como los derechos humanos, el medio ambiente y la educación sexual integral, en el marco de propósitos formativos también diferentes. Los currículos ya no pretenden tanto la subordinación de los sujetos a una comunidad particular, local y nacional, sino que reconocen al estudiante como “individuo moderno, capaz de actuar (...) en un mundo globalizado” (Meyer: 420). En estas transformaciones, emergen como preocupaciones pedagógicas los procesos de comprensión del saber por parte de las y los estudiantes, el desarrollo de su autonomía, la relevancia de atender a sus intereses y las competencias y capacidades que logran desarrollar en su paso por la escolaridad.

D. RENOVACIÓN DE PERSPECTIVAS PARA ENSEÑAR: Durante las últimas décadas, se han introducido propuestas pedagógicas que procuran renovar formas de enseñanza tradicionales, de modo tal que, además de acceder, las y los estudiantes puedan aprender y culminar la escuela. Este movimiento implicó asumir que el trabajo de enseñar debe centrarse en construir propuestas que modifiquen las relaciones con el saber, incorporando –y construyendo– las demandas y deseos de aprender de las y los jóvenes. Es importante señalar que, hacia el interior de estas nuevas perspectivas, existen profundas diferencias entre las que otorgan centralidad a los saberes y experiencias, con respecto a otras, que hacen foco en cuestiones motivacionales, emocionales y/o que recuperan aportes de las neurociencias para la enseñanza. Dichas diferencias se traducen en distintos modos de entender los procesos de aprendizaje, en algunos casos, referenciados en saberes, experiencias y formas de actuación; y en otros, reducidos a aquellos aspectos objetivables y medibles en evaluaciones

estandarizadas que procuran reconocer competencias y acciones pertinentes frente a ciertas situaciones.

E. IMPLEMENTACIÓN DE MÚLTIPLES MECANISMOS DE EVALUACIÓN: El reconocimiento de la educación como un derecho instaló el interrogante sobre los aprendizajes escolares, entendidos como una variable indicativa de la justicia educativa que se estaría alcanzando. En este marco, desde el retorno de la democracia, se han desplegado múltiples dispositivos de evaluación, dirigidos en su mayoría a las y los estudiantes y sus desempeños. Las intencionalidades de las evaluaciones y los usos de la información que proporcionan variaron en cada gobierno que las implementó e incidieron con fuerza en la construcción de políticas educativas que, con diferente grado de fuerza, alcance y explicitación, regularon las prácticas de enseñanza. Los cambios de sentidos en cada ciclo político han sido profundos. En los años 90, a la vez que posibilitaron, por primera vez en la historia, contar con información sistematizada sobre los desempeños estudiantiles, las evaluaciones fueron funcionales a modos de financiamiento selectivos a proyectos pedagógicos que promovieron la competencia entre escuelas por fondos públicos. Con las políticas desplegadas entre 2003 y 2015, se desarticuló la función selectiva del financiamiento a partir de resultados educativos y la información proporcionada por las evaluaciones nacionales estandarizadas se transformó en uno de los modos de valorar cómo se atendía el derecho a la educación. Sin embargo, la demora en la publicación de sus resultados restó fuerza a sus aportes para revisar prácticas escolares. El Gobierno de Macri, por su parte, produjo un fuerte desplazamiento de las políticas de enseñanza a políticas de evaluación de desempeño⁹; desde una perspectiva reduccionista de la calidad educativa, consideró los resultados de las evalua-

⁹ Reflejo de ello es la asignación de recursos entre 2015 y 2019. En un estudio realizado por CTERA, se sostiene que mientras las acciones de formación docente se redujeron un 65 % en el presupuesto nacional, las del área de Información y Evaluación Educativa se incrementaron en un 139,5 % para el mismo período.

ciones Aprender como reflejo de todo lo enseñado por la escuela y aprendido por las y los estudiantes. Por contrapartida al ciclo anterior, la publicación anual de resultados imposibilitó el análisis profundo de la excesiva información producida y tendió a regular modos de enseñanza en diferentes provincias que, procurando obtener mejores resultados, realizaron simulaciones y preparaciones intensivas de sus estudiantes para dichos exámenes.

La descripción de los factores que habrían incidido en la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual se refleja en las tendencias educativas de los últimos años. Así, por ejemplo, en marzo de 2018 se presentaron resultados correspondientes al segundo operativo nacional Aprender, implementado en escuelas primarias y secundarias durante 2017. En él, más del 60 % de las y los estudiantes de primaria y secundaria lograron –en tres de las cuatro áreas evaluadas– desempeños Avanzado/Satisfactorio. Para nivel secundario, es posible apreciar una mejora de los aprendizajes en la mayoría de las áreas evaluadas. Así, por ejemplo, si se comparan datos del Aprender 2016 con los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2013, para 5^{to}/6^{to} año, se observa una mejora en los desempeños de 5,6 % en Ciencias Naturales y 4,6 % en Ciencias Sociales. La comparación del Aprender 2017 con los ONE 2013 muestra una mejora en Lengua de 23,8 % y un descenso en Matemática de 11,6 %. Si esto se combina con la disminución en la tasa de repitencia y el desgranamiento en un proceso de expansión de la matrícula, es posible afirmar que, aunque persisten desigualdades educativas, la escuela secundaria viene poniendo en discusión su matriz selectiva con mayor inclusión educativa y mejora de los desempeños escolares. Esto se refleja en diferentes estudios, entre los que podemos destacar los de D’Alessandre Cardini (2019); los documentos del ICIEC-UEPC (Gutierrez y otros: 2019) y los informes nacionales sobre evaluaciones Aprender 2019 elaborados por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Lo que aún preocupa es el sostenimiento y ampliación de las brechas de desigualdad

entre quienes aprenden según sectores socioeconómicos, procedencia regional y/o sexo.

La hipótesis sobre la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual articula una dimensión histórica y otra estructural sobre los procesos de escolarización, para discutir con planteos según los cuales las mayores tasas de escolarización se lograron a expensas de la calidad educativa, en el marco de programas curriculares desactualizados. Procura, de este modo, reconocer avances producidos en los esfuerzos de inclusión educativa y las transformaciones en los procesos de (des)igualdades educativas en diferentes ciclos de políticas públicas. De allí deriva sostener que la democratización del derecho a la educación no es un proceso lineal y continuo, sino que se compone por múltiples dimensiones con particularidades, dinámicas y temporalidades que deben analizarse relacionamente para comprender la persistencia y mutación de las (des)igualdades educativas, en especial, las relativas a la dimensión pedagógica de los procesos de transmisión y de aprendizaje escolar. En este marco, consideramos que la categoría de organización del trabajo escolar resulta fértil para anudar análisis relativos a dimensiones escindidas en las investigaciones educativas, relativas a los modos en que interactúan modelos pedagógicos, organización de puestos de trabajo y principios de valoración de los desempeños estudiantiles con saberes y prácticas de docentes e institucionales.

2. Transformaciones en la organización del trabajo escolar: características, supuestos y tensiones

El desarrollo de políticas públicas comprometidas con el derecho a la educación se asentó en dos supuestos: que la gramática escolar era expulsiva con quienes no contaban con los capitales culturales esperados; y que la innovación y renovación de la enseñanza encontraba un límite en dicha gramática. Es decir, el medio privilegiado para renovar las formas de enseñanza debía canalizarse mediante modificaciones en la “forma escolar”. En un

trabajo reciente, Arroyo (2019) reconstruye el estado del arte en torno al régimen académico analizando más de 140 investigaciones producidas desde la década del noventa con el interés de alterar modos tradicionales de organización pedagógica e institucional y ablandar la matriz selectiva de la escuela secundaria. En dichos estudios se problematizó el acompañamiento a las trayectorias escolares, la revisión de los formatos pedagógicos e institucionales, la modificación de las formas de evaluación y acreditación, así como también la producción de acuerdos escolares de convivencia. Su trabajo permite reconocer las múltiples formas en que fue abordada la matriz selectiva de la escuela secundaria y las estrategias implementadas para flexibilizarla, pero también la ausencia de estudios y miradas específicas en torno al lugar de la enseñanza en dichos esfuerzos.

En la combinación entre investigaciones académicas y políticas educativas, se fueron configurando nuevos dispositivos estatales orientados a estudiantes que se encontraban fuera de la escuela y/o en riesgo de continuar asistiendo, así como de aprender. Entre estos, reconocemos las escuelas de reingreso en ciudad de Buenos Aires; los programas ministeriales nacionales como Volver a la Escuela, Todos a Estudiar y, más recientemente, las Escuelas Faro; y, en Córdoba, los dispositivos como el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 (PIT), el Programa Avanzado en Educación Secundaria (ProA), las propuestas de nuevos Formatos Curriculares establecidos en los diseños curriculares desde 2011, la promoción con tres materias y, más recientemente, la implementación del Nuevo Régimen Académico (en marco de la propuesta Secundaria 2030). En conjunto, estos dispositivos procuraron flexibilizar la gramática escolar del nivel secundario reorganizando los saberes a transmitir; generando nuevas figuras pedagógicas (coordinadores de curso, horas institucionales, tutores, etc.); modificando criterios de selección docente (no solo por la tradicional lista de orden de mérito), considerando al tiempo frente a estudiantes como una proporción del total del tiempo laboral; y promoviendo nuevos modos de enseñanza, criterios de evaluación y promoción escolar.

La democratización del derecho a la educación no es un proceso lineal y continuo, sino que se compone por múltiples dimensiones con particularidades, dinámicas y temporalidades que deben analizarse relacionamente para comprender la persistencia y mutación de las (des)igualdades educativas, en especial, las relativas a la dimensión pedagógica de los procesos de transmisión y de aprendizaje escolar. En este marco, consideramos que la categoría de organización del trabajo escolar resulta fértil para anudar análisis relativos a dimensiones escindidas en las investigaciones educativas, relativas a los modos en que interactúan modelos pedagógicos, organización de puestos de trabajo y principios de valoración de los desempeños estudiantiles con saberes y prácticas de docentes e institucionales.

Programa	Dependencia	Escala/ destinatarios	Criterio de selección docente	Puesto de trabajo docente	Organización curricular	Régimen académico
Secundaria Común	Provincial	Universal. 1000 escuelas.	Lista Orden de Mérito.	Horas laborales frente a estudiantes.	Tradicional, por disciplinas, con opciones de formatos curriculares en su interior según propuestas didácticas.	Tradicional. Aprobación por espacios curriculares, por año de cursado.
Nuevo Régimen Académico		Experiencia Piloto Educación Secundaria 2018: 76 escuelas 2019: se suman 81 escuelas Total: 157 escuelas.		Horas laborales frente a estudiantes más horas institucionales.		
Unidad Técnica Pedagógica		Ciclo Básico Secundario Técnico. 2019: 26 Escuelas.				
Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT 14-17)		Estudiantes que han dejado de asistir a la escuela durante el último año. 80 escuelas.	Postulación individual; entrevista docente y Lista de Orden de Mérito.	Horas cátedras, más horas institucionales.	Readecuación curricular y de saberes mediante la organización de espacios curriculares obligatorios y complementarios.	Pluricurso por espacios curriculares con reconocimiento de saberes acreditados según trayectoria de estudiantes.
Programa Avanzado de Educación con énfasis en TIC (ProA)		45 escuelas.	Postulación individual; propuesta docente; entrevista; antecedentes y construcción de lista de Orden de Mérito.	Por espacios y módulos curriculares. El tiempo de clases es una proporción del tiempo laboral; se cuenta con horas institucionales.	Organización mixta: disciplinas y módulos de trabajos que articulan diferentes espacios curriculares.	Jornada de 8 h; tutorías en algunos espacios curriculares; cursado cíclico; evaluaciones con escala de 1 a 10, con devoluciones que quedan registradas en el legajo de estudiantes. Anual y pluricurso espacios.

Programa	Dependencia	Escala/ destinatarios	Criterio de selección docente	Puesto de trabajo docente	Organización curricular	Régimen académico
Programa Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Córdoba (IFESO)	Provincial	Experiencia Piloto Educación Secundaria (Técnica y Común). 100 escuelas.	Horas institucionales para quienes participen del Programa.	Horas institucionales de trabajo interdisciplinar.	Organización mixta: disciplinas y módulos de trabajos que articulan diferentes espacios. Teniendo presente prioridades pedagógicas.	Tradicional. Aprobación por espacios curriculares anuales. Promoción al trabajo interdisciplinar.
Programa Escuelas Faro	Nacional	Experiencia destinada al Segundo Ciclo del Nivel Primario y el Ciclo Básico del Nivel Secundario. En Córdoba, 154 instituciones educativas y 60 anexos. En Nivel Primario, 60 escuelas y en el Nivel Secundario, 78 escuelas y 16 anexos en 2018.	Construcción de un Equipo de Coordinación Institucional. Conformado por equipo directivo, asesor externo y docentes.	Trabajos virtuales y de talleres institucionales e interinstitucionales.	Conformación de una comisión de coordinación institucional para la construcción del Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios. Poniendo el foco en la mejora de los aprendizajes de Lengua y Matemática.	Tradicional. Aprobación por espacios curriculares, por año de cursado.
Fuente: Elaboración propia en base a documentos oficiales publicados en sitios oficiales del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.						

Los dispositivos pedagógicos a los cuales aludimos han tomado forma, en gran parte, en el marco de programas ministeriales que promueven transformaciones en la organización del trabajo escolar, pero en términos de sistema se vuelven periféricos a la estructura del nivel, pues en conjunto llegan solo a un 30 % del total de escuelas en la provincia de Córdoba¹⁰. Constituyen un modo de continuidad en las estrategias de atención y gestión de problemas pedagógicos inaugurados en la década del noventa con la implementación de programas focalizados. A diferencia de entonces, no promueven la competencia entre escuelas y se configuran como modos de intervención en torno a problemas comunes del sistema escolar. Sin embargo, es posible advertir que uno de sus efectos no deseados ha sido la paulatina fragmentación de la oferta educativa con riesgos de profundizar formas latentes de desigualdad educativa.

Un denominador común en los dispositivos pedagógicos implementados durante los últimos años, sean nacionales y/o provinciales, es el supuesto según el cual modificar la relación tiempos, contenidos y evaluación mediante cambios del régimen académico, la creación de formatos curriculares y/o de programas educativos alternativos, producirá por sí mismo transformaciones en las prácticas escolares y de enseñanza. Sin embargo, es posible apreciar que una de las mayores limitaciones de estas propuestas se expresa en los efectos de los diferentes ritmos y velocidades con que se producen procesos muy distintos entre sí: incorporación de estudiantes al nivel, transformaciones en los modos de gestión escolar en el marco de políticas inclusivas, renovación en las prácticas de enseñanza y mejora de los desempeños escolares. Se movilizan allí (in) visibles articulaciones con los modelos de organización pedagógica institucional que inciden en la materialidad del hacer docente relativa a contenidos; formas de enseñar y evaluar; demandas sobre la acción cooperativa y colectiva entre docentes; y valoraciones de experiencias y aprendizajes de las y los estudiantes,

sobre las cuales se han producido políticas y discursos que regulan el trabajo docente. Esta multiplicidad de cuestiones debe considerarse como parte de las transformaciones en la organización tradicional del trabajo escolar y la estructuración de los procesos de escolarización en la escala del sistema. En el siguiente cuadro, podemos aproximarnos a algunas de las principales características que poseen los intentos recientes de transformación en la organización del trabajo escolar.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite sostener que la escuela tradicional sigue siendo el dispositivo pedagógico organizacional dominante que convive con nuevos dispositivos que procuran atender problemas generados en la modalidad común y/o renovar modos tradicionales de trabajo pedagógico. Se advierte también que, en los programas ministeriales implementados, la organización del trabajo escolar no tiene correlato con la organización laboral tradicional (tiempos, espacios, procesos) ni cuenta con referencias en la formación docente inicial para los modos de enseñanza propuestos. Nos referimos con ellos a la debilidad en la formación inicial de espacios orientados a la gestión pedagógica del trabajo con la lógica de programas ministeriales y el desarrollo de criterios de rearticulación curricular en el marco de proyectos escolares. Complementariamente, en la escala de producción y gestión de políticas educativas es posible apreciar que cada programa ministerial cuenta con dispositivos de asesoramiento y acompañamiento específicos, escasos y fragmentados entre sí, que realizan diferentes demandas a las escuelas que, en muchos casos, al contar con más de un programa, deben elaborar las articulaciones interinstitucionales, territoriales y pedagógicas que el Estado no ha podido construir. En conjunto, los factores señalados tienden a cristalizarse en procesos y tendencias que producen múltiples estallidos en las bases organizativas e identitarias del trabajo docente y se traducen en una alta heterogeneidad en los modelos

¹⁰ Teniendo en cuenta que, en 2019, Córdoba contaba con 884 unidades educativas y 145 anexos, que a los fines prácticos funcionan como escuelas también; y que en 280 escuelas se implementan dispositivos provinciales y en otras 300, dispositivos/programas nacionales, podemos señalar que entre el 30 y 40 % de la oferta educativa se organiza mediante nuevas modalidades de escolarización.

organizativos de escolarización; una multiplicación de demandas y expectativas hacia el trabajo docente; valoraciones disímiles sobre las experiencias y aprendizajes que deben construir las y los estudiantes. En conjunto, estas cuestiones producen inestabilidades en los sentidos sobre los cuales organizar las prácticas pedagógicas: se priorizan resultados o procesos; se trabaja individual o colectivamente; se privilegia el abordaje disciplinar o por temas/problemas, entre otras, que son tramitadas y resueltas de modos diferentes (y muchas veces desiguales) al interior de las escuelas. Por ello, sostenemos que la atención a los problemas en la escolarización secundaria mediante la multiplicación de programas ministeriales corre el riesgo de cristalizar y naturalizar circuitos de escolarización de diferente calidad que debe ser objeto de análisis y reflexión. No desconocemos la relevancia de los aspectos que atienden estos programas ni sus logros, pero creemos que ellos tienden, en conjunto, a fragmentar el abordaje de los problemas y desafíos de escolarización, incrementando las tensiones entre organización escolar, organización laboral e institucionalización de nuevos modelos pedagógicos, que, en conjunto, debilitan el potencial igualador de las políticas educativas. En este sentido, la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual se presenta desigualmente distribuida entre instituciones, que cuentan con diversas condiciones, dinámicas y dispositivos de apoyo al trabajo de enseñar.

3. Organización del trabajo escolar, calidad y desigualdad educativa

La trayectoria de las políticas denominadas inclusivas lidió con las diferentes temporalidades que moviliza la atención al derecho educativo en escenarios sociales complejos, que pasaron de superar profundas desigualdades con posterioridad al año 2001 al retorno de nuevos procesos

de desigualdad entre 2016 y 2019 y la apertura de interrogantes sobre el tratamiento que tendrán con la nueva gestión presidencial de Alberto Fernández¹¹.

Una mirada en el tiempo muestra que el acceso a la educación y los aprendizajes mejoraron sostenidamente, que las brechas de desigualdad crecieron entre 2016 y 2019, pero también que acceso y permanencia son dimensiones del derecho educativo diferentes a la mejora de los aprendizajes, que remiten a procesos más lentos y complejos. Simultáneamente, se observa que las propuestas de cambio periférico en la organización del trabajo escolar supusieron que modificando la estructura (o gramática escolar), lo hacían también las prácticas de gestión y enseñanza. La experiencia ha mostrado que ello no funciona así porque, en tanto la organización del trabajo escolar remite simultáneamente a la organización del trabajo con las y los estudiantes por un lado y con las y los docentes por el otro (Monica Gather Thurler y Olivier Maulini, 2010), su transformación no se resuelve con un nuevo organigrama ni con un conjunto de prescripciones, sino que requiere la alteración de disposiciones encarnadas en las prácticas, con historias de escolarización y trabajo previas que pueden presentarse como referencia, pero también obstáculos para su modificación. Es decir, incluso las políticas de formación docente, focalizadas en la actualización de saberes específicos y/o didácticos, encontrarán su límite si, en paralelo a los procesos de cambio en la organización del trabajo escolar, no se construyen dispositivos que, operando sobre las disposiciones docentes, se configuren como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. De este modo, sigue vigente como desafío la dimensión cultural de los procesos de inclusión educativa desarrollados por Tedesco (2015: 422), que involucran “tanto los aspectos curriculares e institucionales como las representaciones, valores y actitudes de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje”. Esto no significa subestimar el papel de los factores materiales,

¹¹ Si bien en este artículo se analizan procesos estructurales de transformación en la organización del trabajo escolar, cabe señalar que en 2020 se han profundizado las desigualdades como resultado de la situación de pandemia por el Covid-19 y las heterogéneas situaciones de conectividad de estudiantes y docentes.

tales como el financiamiento, la infraestructura, las condiciones materiales de vida, las condiciones de trabajo o el equipamiento, sino más bien reconocer que son condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar una educación de calidad para todas y todos.

Las tensiones entre procesos de inclusión comprometidos con el derecho a la educación y discursos neoliberales sobre calidad educativa que tienden a colocar en falta o bajo sospecha a escuelas, docentes y estudiantes producen estallidos en las bases organizativas e identitarias del trabajo docente en tanto quitan estabilidad a saberes experienciales de las y los docentes y las estructuras organizativas del trabajo pedagógico y lo hacen en el marco de demandas (nacionales/provinciales) muchas veces contradictorias sobre las formas colectivas e individuales de sostener la enseñanza. Esto puede comprenderse mejor si se consideran, por un lado, los límites de la organización laboral construida entre fines de la década de 1950 y principios de la década de 1960 mediante los estatutos docentes que asociaba el mérito medido por certificaciones como el mejor indicador para definir los puestos de trabajo, sin interrogarse sobre las formas de enseñar y los compromisos con el derecho a la educación de las y los aspirantes a la docencia. En la actualidad, no alcanza con tener una adecuada formación disciplinar y pedagógica, es preciso, además, sostener prácticas educativas didácticamente inclusivas, lo cual interpela posiciones, saberes y disposiciones individuales sobre esta definición estatal y jurídica. No resulta claro, a su vez, si la demanda de aprendizajes legítima es la que surge de evaluaciones estandarizadas, que privilegian respuestas cerradas y rápidas como indicadores de aprendizaje, o la que proviene de demandas ministeriales de enseñar por proceso, mediante temas y problemas, privilegiando procesos reflexivos y considerando a los errores como parte del aprendizaje. Esta coexistencia de diferentes patrones de valoración sobre lo que la escuela logra (o lo

que en ella se logra) tiende a regular las prácticas de enseñanza desde principios antagónicos que, en muchos casos, producen fuertes tensiones al interior de las escuelas¹². Ante este escenario, nos interesa detenernos en algunas cuestiones que permiten comprender transformaciones que impactan en los procesos de escolarización y el trabajo docente:

A. La formación de las disposiciones para el trabajo docente en distintos momentos históricos, con demandas diferentes, complejas y a veces contradictorias, genera la coexistencia de trayectorias, experiencias, prácticas y expectativas muy diversas, con apropiaciones heterogéneas de los mandatos político educativos y curriculares entre las y los docentes.

B. Esta superposición, en el marco de una crisis de selectividad del sistema educativo, produce fuertes conflictos en torno a la legitimidad de los principios de actuación cotidianos, los saberes a enseñar, los modos de relación con las y los jóvenes y el reconocimiento de la escuela como organización pedagógica-laboral.

C. Ausencia de consensos educativos que produzcan estabilidad sobre los sentidos y funciones de la escolaridad. Lo irresuelto de la disputa sobre la función de la escuela, los saberes y las responsabilidades de las y los sujetos en nuestra sociedad se refleja en antagonismos que anidan en las diferentes gestiones de gobierno y restan estabilidad a las formas de trabajo pedagógico. Ello se refleja en múltiples cuestiones de principios y políticas: de la igualdad compleja (cruce entre posición y oportunidad) a la igualdad de oportunidades (mérito); del cooperativismo al emprendedurismo; de la comprensión de trayectorias sociales y su incidencia en las formas de escolarización a propuestas para-escolares, como el Servicio Cívico Voluntario en 2019; de la interpretación de los procesos de aprendizaje desde perspectivas socioculturales a caracterizaciones y propuestas derivadas de enfoques que procuran

¹² Consideramos que ambas cuestiones pueden resolverse en clave restrictiva con respecto a derechos existentes y/o que deben generarse o, por el contrario, en una lógica democrática, sensible a los efectos que producen las transformaciones pedagógicas en curso.

articular educación y neurociencias; o de la proyección a la continuidad de estudios superiores, considerados como un derecho, al establecimiento de trayectos “remediales”. Asistimos, en este sentido, a disputas sobre cómo entender el derecho a la educación, con profundas implicancias sobre las oportunidades educativas de las infancias y juventudes, así como sobre los modos de organización del trabajo escolar, los cuales no logran encontrar denominadores comunes que, reconociendo la presencia de diferencias entre modos de ver el mundo y la educación, puedan construir consensos básicos que otorguen estabilidad a sentidos y prácticas escolares.

En este marco, los procesos que caracterizamos como crisis de la selectividad del sistema escolar secundario colocan en el horizonte un profundo trabajo de análisis y revisión de las formas y procesos constitutivos del trabajo docente. El debate acerca de los modos de abordar, atender y construir el derecho a la educación en el contexto actual debe permitir enlazar las condiciones socioeconómicas y culturales de las y los jóvenes con las condiciones institucionales, pedagógicas y laborales del sistema escolar para la construcción de trayectorias escolares menos desiguales. Por lo tanto, es necesario interrogarse sobre la centralidad del saber escolar en los dispositivos pedagógicos alternativos promovidos al interior de las escuelas con independencia de su modelo organizacional, en especial, en los modos de trabajo con proyectos escolares promovidos en los últimos años.

3.1. Los proyectos escolares: entre la renovación de las formas de enseñar y la transformación de la organización escolar

Los proyectos escolares en el campo pedagógico se han inscripto en diferentes tradiciones y marcos políticos desde hace más de un siglo. En este sentido, la categoría “proyecto” vehiculiza una relación medio-fines común a toda relación pedagógica. En las últimas dos décadas, en Argentina se demandó a las escuelas una organización pedagógica basada en la elaboración e implementación de proyectos.

En la persistencia de la matriz enciclopédica de la escuela secundaria y su currículo colección, los proyectos escolares se constituyeron en una alternativa para producir atajos en los modos de trabajo entre sujetos (docentes y estudiantes) y saberes.

En la persistencia de la matriz enciclopédica de la escuela secundaria y su currículo colección, los proyectos escolares se constituyeron en una alternativa para producir atajos en los modos de trabajo entre sujetos (docentes y estudiantes) y saberes. Ello ha implicado reducir el marco de referencia tradicional sobre proyectos escolares (para la convivencia, la mejora de relaciones entre actores escolares, articulaciones con la comunidad, etc.) para relocalizarlo como un modo de trabajo pedagógico-curricular que posibilite superar prácticas tradicionales de enseñanza y que las y los estudiantes construyan aprendizajes significativos. De este modo, los proyectos escolares se han transformado, durante los últimos años, en una estrategia curricular y de enseñanza que promueve modos colaborativos y cooperativos de trabajo entre docentes de diferentes áreas de conocimiento y con estudiantes. Reflejo de ello han sido los proyectos de mejora escolar en el marco del Programa Escuelas Faro y las Jornadas Interdisciplinarias de Integración de Saberes (JIS) en escuelas con Nuevo Régimen Académico, entre otros.

Sobre ellos es posible advertir dos cuestiones. Por un lado, la pluralidad de sentidos otorgada al término proyecto, utilizándolo indistintamente para referir a propuestas áulicas, integraciones curriculares, temas específicos, así como a la implementación de programas ministeriales mediante proyectos de mejora escolar. Por el otro, una rearticulación de sentidos que permitió construir puentes discursivos entre la dimensión técnica de los proyectos escolares (diagnóstico, objetivos, plan acción, implementación, evaluación, etc.) y su sentido pedagógico, ordenado especialmente en torno a la preocupación por el desarrollo de capacidades y competencias que produzcan evidencias sobre los aprendizajes de las y los estudiantes. En esta transformación, se visualiza la emergencia de nuevos problemas, vinculados con el riesgo de producir vacíos en la especificidad de los saberes curriculares movilizados en el desarrollo de proyectos.

El desarrollo de proyectos escolares moviliza modos de relación con el saber de docentes y estudiantes que alteran modalidades tradicionales de organización del

trabajo escolar y requiere de saberes didácticos-pedagógicos no siempre disponibles al interior de las instituciones escolares sobre formas y ritmos de enseñanza diferentes a los comunes, así como a prácticas de cooperación entre docentes y criterios de evaluación y acreditación de experiencias y aprendizajes. En sí mismos, los proyectos escolares no son mejores que otras alternativas de enseñanza. Como opciones pedagógicas y curriculares, pueden darse al interior de una asignatura, pero también movilizar el trabajo con otros espacios curriculares. En ambos casos, un proyecto escolar se justifica en la medida en que permite abordar saberes y/o promover experiencias y aprendizajes que en la lógica de asignaturas y/o de trabajo tradicional al interior de ellas no se podrían abordar. Los proyectos escolares operan allí donde queda un vacío de enseñanza y aprendizaje potencial (por ejemplo, entre Ciudadanía y Participación con Matemática y Lengua), que cobra visibilidad en función de la intención formativa de las y los docentes. Incluso cuando se acuerda un tema en común y modo de trabajo cooperativo, es importante tener presente que los proyectos escolares operan como sociedades desiguales: no resuelven por igual los asuntos de los espacios curriculares intervinientes ni cada asignatura se beneficia del mismo modo por la participación en un proyecto. Ganar claridad en qué aporta participar en proyectos para los desarrollos temáticos de cada asignatura involucrada, qué aprenden las y los estudiantes –que de otro modo no podrían hacerlo– y qué modos de organización del trabajo entre docentes requiere sostener dicha apuesta son de los debates más complejos y necesarios en la actualidad.

Un riesgo en el trabajo con proyectos escolares se encuentra en aquellos casos donde se debilita su sentido educativo, dando lugar a lo que podemos llamar ficciones pedagógicas. Ellas comunican, mediante enunciados abstractos, el trabajo pedagógico realizado por las y los docentes, orientan débilmente la enseñanza, guardan importantes distancias con las prácticas cotidianas, brindan escasos elementos para su análisis y revisión –validando modos de trabajo didáctico-pedagógico independientemente de su adecuación– y naturalizan así formas de mirar y

abordar la enseñanza. Por ello, sostenemos que la relación entre proyectos escolares y organización del trabajo escolar supone considerar escalas y dinámicas institucionales. Entre las primeras, el desafío de los programas/dispositivos ministeriales es que sus esfuerzos e intervenciones para abordar problemas nodales en los procesos de escolarización no deriven en fragmentaciones pedagógicas e institucionales que profundicen las desigualdades educativas y/o intensifiquen las condiciones de trabajo pedagógico. Entre las políticas y las escuelas, adquieren centralidad estratégica los equipos de supervisión y su vínculo con equipos directivos acordando sentidos, criterios y modalidades en el trabajo con proyectos escolares. Al interior de las escuelas, el desafío del trabajo con proyectos consiste en compartir la mirada sobre la enseñanza y las experiencias y aprendizajes de las y los estudiantes, de modo tal que sea posible encontrar puntos pedagógicos intermedios entre definiciones individuales y acuerdos colectivos e institucionales. Son actores centrales en la construcción de dichos acuerdos los equipos de gestión escolar promoviendo, organizando y acompañando la elaboración e implementación de proyectos escolares en función de su relevancia pedagógica e interrogándose sobre las posibilidades de producir articulaciones curriculares entre asignaturas y cómo ellas permiten (o no) disminuir la fragmentación de saberes ofrecidos a las y los estudiantes; transformar los modos de trabajo entre docentes y las miradas hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; promover formas colaborativas de enseñar saberes para los que no siempre se tienen respuestas; abordar contenidos que de otro modo quedarían ausentes; producir experiencias estudiantiles de trabajo cooperativo difícilmente alcanzables en la di-

námica de las asignaturas individuales; enriquecer aprendizajes mediante la elaboración de procesos y situaciones que habiliten trabajar en múltiples planos los saberes enseñados; y cuidar la centralidad de los saberes a enseñar. En este sentido, los proyectos pueden ser el puntapié en la escala de las instituciones que permita revisar formas tradicionales de organizar el trabajo escolar, sin renunciar ni descuidar la pregunta sobre los modos de relación con el saber propuestos a las y los estudiantes, la relevancia de las experiencias que construyen en la escuela y sus procesos de aprendizaje.

4. Abriendo preguntas

La escuela secundaria es más democrática que décadas atrás. Como hemos visto en este trabajo, nuevas generaciones se han incorporado a ella sin que ello implique un descenso de la calidad educativa. Se pueden apreciar, además, renovaciones cíclicas de su currículo y grandes esfuerzos por alterar modos tradicionales de organización escolar. Las apuestas por la inclusión conviven, sin embargo, con antiguas y nuevas desigualdades escolares y sociales. Un modo de abordarlas consiste en otorgar centralidad a las políticas de enseñanza y a las formas de relación con el saber propuestas a las y los estudiantes. En este sentido, es tal vez invirtiendo la lógica de razonamiento que pueden superarse los núcleos duros de la desigualdad en la escuela secundaria, haciendo que las transformaciones en la organización del trabajo escolar dialoguen de modo explícito con los modelos de enseñanza promovidos y no, como hasta ahora, que tienden a pensarse y abordarse como compartimentos estancos. ●

Bibliografía

Arroyo, M., Lichever, L. y Corvalán, T. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria Argentina (2003-2018)*. Coordinación general de Pinkasz, Daniel. 1º ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Baquero, R., Terigi, F. y otros (2009). "Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7. Número 4.

Camilloni, A., (1991). Alternativas sobre el régimen académico. *Revista Iglú*, 1. Buenos Aires.

Gather Thurler, M. y Maulini, O. (2010). "La organización del trabajo en los centros escolares". En *La organización del trabajo escolar*. Compiladores: Gather Thurler, M. y Maulini O. Editorial Grao.

Gather Thurler, M. y Maulini, O. (2010). "La organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión". En *La organización del trabajo escolar*. Compiladores: Gather Thurler, M. y Maulini, O. Editorial Grao.

Gutierrez, G.; Assusa, G.; Pérez Rojas, M.; Rotondi, M. E.; Castro González, E. L.; González Olguín, E. L. (2019). "Sin Conectar Igualdad la brecha digital creció desde 2016". Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Alaya Servicio Editorial, 1º ed., Córdoba. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/sin-conectar-igualdad-la-brecha-digital-crecio-desde-2016-documento/>

Gutierrez, G.; Assusa, G.; Pérez Rojas, M.; Rotondi, M. E.; Castro González, E. L.; González Olguín, E. L. (2019). "Mejoran los aprendizajes pero aún persiste la desigualdad". Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Alaya Servicio Editorial, 1º ed., Córdoba. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/mejoran-los-aprendizajes-pero-aun-persiste-la-desigualdad/>

Gutierrez, G.; Olguín, E.; Castro González, E.; Tosolini, M.; López M. E. (2018). *La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017)*. Alaya Servicio Editorial, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Córdoba. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2018/12/Documento-Secundaria-2013-2017-ICIEC-UEPC-Digital.pdf>

Gutierrez, G. y Uanini, M. (2019). "Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: La relación con el saber en la escuela secundaria". Proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Gutierrez, G. y Uanini, M. (2015). "Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013)". En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*. Año 2. Nº2. mayo 2015. Disponible en http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_gutierrez_uanini_secundaria_argentina_1970_2013.pdf

Meyer, J., (2008). "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual". En *El conocimiento en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Gránica.

Southwell, M., (2011). *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media*. Práxis Educativa. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf>

Tedesco, J.C., (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Conclusiones: Política Educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados*. Compilador: Juan Carlos Tedesco. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En *Propuesta Educativa* 2008. Disponible en http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Veleda, C. (2010). “Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política pública y polarización social”. En Torrado, S. (dir.), *El costo social del ajuste II. Argentina (1976-2002)*. Edhasa. Buenos Aires.



Si te interesó este artículo podés leer el libro completo acá:

<https://www.uepc.org.ar/conectate/nueva-publicacion-gratuita-de-la-serie-la-escuela-construye/>



**Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba**



**Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano**

