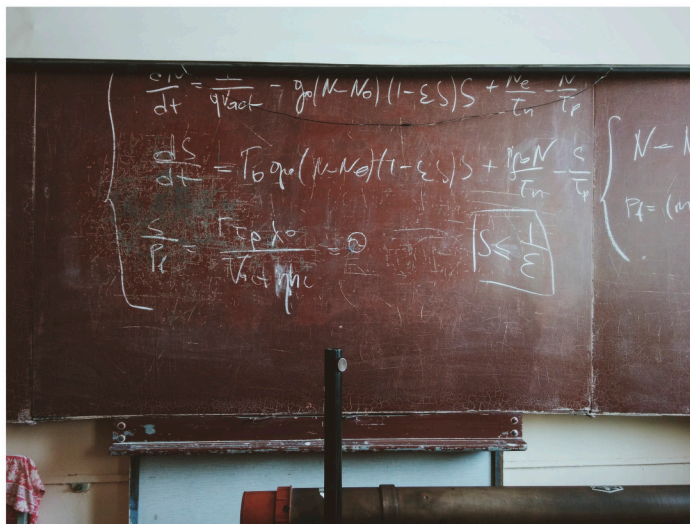


# LOS MODOS DE ENSEÑAR

Cambios y permanencias en los formatos  
de clases escolares del nivel secundario  
de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)



FERNANDO CAZAS



## **LOS MODOS DE ENSEÑAR**



# LOS MODOS DE ENSEÑAR

Cambios y permanencias  
en los formatos de clases escolares  
del nivel secundario de la Ciudad  
de Buenos Aires (1984-2010)

Fernando Cazas



Cazas, Fernando

Los modos de enseñar: cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010) / Fernando Cazas. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2019. 160 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-723-223-3

1. Didáctica. 2. Educación Secundaria. 3. Pedagogía. I. Título.  
CDD 373.091732

© Editorial Teseo, 2019

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,  
escribanos a: **info@editorialteseo.com**

**www.editorialteseo.com**

ISBN: 9789877232233

Imagen de tapa: Roman Mager en Unsplash

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son  
responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design ([www.teseopress.com](http://www.teseopress.com))

ExLibrisTeseo 5e7f63cb18427. Sólo para uso personal

Dedicado a mi esposa y a mis hijos





# Índice

Presentación.....	11
1. La escuela secundaria argentina. Cambios y continuidades en su desarrollo durante el siglo XX.....	13
2. Pensar los modos de enseñar .....	41
3. Volver al pasado.....	59
4. Las configuraciones de clase, en la voz de los protagonistas .....	75
5. Abordajes desde otros enfoques y otras temporalidades.....	103
6. Cambios y continuidades (a pesar de las reformas).....	115
Conclusiones con muchos interrogantes .....	135
Bibliografía.....	149



## Presentación

En julio de 1986 iniciaba mi carrera docente en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Luego de 33 años de trabajar en el sistema educativo, estoy presentando este libro producto de mi trabajo de tesis para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Muchas de las inquietudes que me llevaron a realizar esta investigación sobre los modos de enseñar en la Ciudad de Buenos Aires son el producto de tantos años de transitar y habitar los espacios de las escuelas de la ciudad. Ejercí como docente de escuelas secundarias en un período de fuertes críticas al nivel y muchos intentos de reformas. ¿Cuánto cambió la escuela secundaria desde los años 80 hasta hoy? ¿Cuánto ha cambiado la vida cotidiana en la escuela? ¿Cuánto han cambiado las formas de enseñar? Este trabajo intenta acercar algunas respuestas a estos interrogantes.

No puedo dejar de agradecer en esta presentación a quienes hicieron posible esta investigación y esta publicación. En primer lugar a mi directora de tesis la Dra. Ana Diamant, quien supo pacientemente guiarme en esta ardua tarea. A quienes integraron el jurado encargado de evaluar este trabajo: el Dr. Guillermo Ruiz, la Dra. Felicitas Acosta y la Dra. Dora Niedzwiecki, por su exhaustiva lectura y sus valiosos aportes. A todo el equipo docente de la maestría que coordina la Dra. Sandra Ziegler, por haberme animado a incursionar en nuevos autores y nuevas ideas. A la profesora Deborah Telias por su revisión final y su lectura crítica. A la profesora Amorina Gorgni por sus valiosos aportes. A todos aquellos que con su testimonio hicieron posible este trabajo.

A todos mis estudiantes, los que fueron, los que son y los que serán, porque ellos me motivan para seguir investigando.

Buenos Aires, agosto 2019.

# 1

## La escuela secundaria argentina

### *Cambios y continuidades en su desarrollo durante el siglo XX*

En este capítulo abordaremos la escuela secundaria argentina en clave histórica. Esto permitirá una mirada global desde mediados del siglo XIX hasta 2010. Interesa detenerse en aquellos momentos en que la necesidad de producir cambios o reformas en el nivel medio se materializó en propuestas concretas.

El período comprendido entre 1984 y 2010 resulta de especial interés ya que está atravesado por una cantidad importante de iniciativas de reformas<sup>1</sup> (que afectaron a la escuela secundaria en particular), que parecen signadas por una tensión entre dos fuerzas: una democratizante y otra modernizadora.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dada la cercanía temporal de los 100 años del movimiento reformista de 1918 en Córdoba (Argentina), es pertinente aclarar que, cuando a lo largo de este trabajo se refiera a “reformas”, no será en el sentido que le dio aquel movimiento de 1918. Será en el sentido de cambios o innovaciones en el sistema educativo impulsadas por las instancias de gobierno.

<sup>2</sup> Si bien en el artículo de mi autoría que se referencia se habla de fuerza aristocratizante, resulta más pertinente para esta investigación la denominación “modernizante”. Este término aparece con fuerza en muchos de los documentos oficiales de este tipo de reformas y resulta más representativo.

## Siglo XIX: el modelo del bachillerato francés

La escuela secundaria<sup>3</sup> o media argentina (utilizaremos ambas denominaciones como equivalentes a lo largo del presente trabajo) ha estado en el foco de las propuestas reformistas<sup>4</sup> casi desde los albores de la conformación del sistema educativo nacional. La escuela secundaria argentina nació, durante el siglo XIX, al amparo del modelo del bachillerato francés, admirado tanto por las clases pudientes de Buenos Aires como por las aristocracias terratenientes de las provincias. Un bachillerato humanista y enciclopedista que formaba hombres cultos para integrar la elite dirigente del país. Ya hacia fines del mismo siglo, el entonces ministro del área Osvaldo Magnasco<sup>5</sup> (en ese cargo desde 1898 hasta 1901) proponía una primera reforma de las escuelas medias para adecuarlas a los nuevos tiempos que se avecinaban. Magnasco criticaba ese modelo y miraba con buenos ojos a los países anglosajones (Alemania o EE. UU.) que daban lugar a las ciencias naturales y a la moderna tecnología en las aulas de sus escuelas secundarias. Su idea era cerrar algunos de los bachilleratos existentes y en su reemplazo crear escuelas para la enseñanza de oficios técnicos que, desde su perspectiva, serían útiles para el desarrollo de la economía nacional. El proyecto del ministro chocó con la negativa de un parlamento nacional cuyos legisladores

---

<sup>3</sup> La Ley de Educación Nacional de 2006 adoptó la denominación *escuela secundaria*.

<sup>4</sup> Como ya se dijo, la referencia a “intenciones reformistas” no se vincula al movimiento de 1918 en la Argentina, sino a intenciones de cambio e innovación promovidas por las instancias de gobierno.

<sup>5</sup> Osvaldo Magnasco había cursado sus estudios de bachiller en el Colegio Nacional de Buenos Aires, sus estudios universitarios en la Facultad de Derecho de la UBA. En 1898, el presidente Roca lo designa ministro de Justicia e Instrucción Pública. Desde ese cargo presenta su proyecto de reforma para la escuela media. Después de un acalorado debate (en particular con el diputado Alejandro Carbó), el proyecto es rechazado. Luego de este acontecimiento, Magnasco se retira de la vida política.

eran mayormente egresados del criticado bachillerato. La iniciativa de Magnasco no pudo concretarse (Tiramonti y Susanbar, 2015).

Para principios del siglo XX, Carlos Saavedra Lamas,<sup>6</sup> nuevo ministro de instrucción pública (1915-1916), presenta una nueva propuesta de reforma. Su idea era crear una escuela intermedia ubicada entre la escuela primaria y la secundaria. Esta propuesta se basaba, entre otras cuestiones, en novedosos postulados de la moderna psicología.<sup>7</sup> Para algunos autores (Dussel, 2006) no faltan motivos para pensar que esta reforma estuvo inspirada en las ideas de Víctor Mercante.<sup>8</sup> La escuela intermedia daría cabida a los púberes y adolescentes, lo que generaría un nivel apropiado

---

<sup>6</sup> Carlos Saavedra Lamas fue un destacado jurista reconocido internacionalmente. Este reconocimiento le valió la obtención del Premio Nobel de la Paz. Ocupó diversos cargos en la función pública, entre ellos el de rector de la UBA y el de ministro de Justicia e Instrucción Pública bajo la presidencia de Victorino de la Plaza.

<sup>7</sup> Aquí se hace referencia al naciente psicoanálisis de S. Freud, cuyas ideas Mercante conocía bien. Sus nociones sobre el desarrollo del niño y la pubertad quedaron plasmadas en su obra *La crisis de la pubertad y sus consecuencias* (1918).

<sup>8</sup> Dice Dussel (2006) sobre las ideas de Víctor Mercante: “La propuesta buscaba crear una ‘escuela intermedia’ de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era ‘la crisis de la pubertad’, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo –o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber–, y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de ‘degeneración’ que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911)”.

para los requerimientos de estas edades caracterizadas por la necesidad de poner el cuerpo en acción y por ser un momento clave en el desarrollo del joven.

A pesar de los argumentos hasta aquí expuestos, no es desatinado pensar que tanto Magnasco como Saavedra Lamas habían percibido que las nuevas clases medias argentinas (en especial las de Buenos Aires y las grandes capitales provinciales) pujaban por que sus hijos ingresaran a las escuelas secundarias. A estas escuelas<sup>9</sup> habían concurrido tradicionalmente los varones de las clases acomodadas, con aspiraciones de convertirse en figuras de la política y de la economía nacional. Es decir, estaban pensadas para un selecto sector social.

El crecimiento de la clase media (en número, en aspiraciones de ascenso social y en poder económico) ponía en peligro esta condición de escuela para la elite. Una clase media que podía postergar el ingreso de sus hijos adolescentes al trabajo presionaba por el ingreso a la escuela media. El triunfo de Hipólito Yrigoyen en 1916 es una clara muestra del avance de estos sectores sociales sobre los espacios reservados tradicionalmente a la elite. Tanto la propuesta de Magnasco como la de Saavedra Lamas incluían caminos alternativos al bachillerato tradicional de los Colegios Nacionales, aunque ninguno allanaba el ingreso a la universidad como lo hacía este último.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Se debe tener en cuenta que los Colegios Nacionales eran verdaderos representantes de la nación en las capitales provinciales (tal como los había concebido el presidente B. Mitre). Sus majestuosos edificios contrastaban con las modestas construcciones de las ciudades del interior del país. Ser alumno del Colegio Nacional implicaba un prestigio social reservado a las elites gobernantes y terratenientes. Estas cuestiones, entre otras, hacía que las clases medias urbanas pujaran por que sus hijos ingresaran al secundario.

<sup>10</sup> Este argumento es sostenido por Juan Carlos Tedesco (1982), entre otros. Sin embargo cabe aclarar que no todos los investigadores acuerdan en este sentido. Es el caso de Adriana Puiggrós (1992), quien plantea la necesidad de un análisis más amplio y no solo desde los marcos político-económicos.



A diferencia de lo que sucedía en muchos países europeos,<sup>11</sup> en la Argentina la idea de una escuela única y para todos era muy fuerte. Por tanto, debían buscarse otros caminos para escolarizar y desviar el avance de sectores sociales que no fueran la élite sobre la escuela media y sobre la universidad. Ampliar el acceso a la escuela secundaria a nuevos sectores sociales derivaría, tarde o temprano, en habilitar el acceso a la universidad.

Si bien las discusiones por la escuela secundaria seguirán dándose durante las tres décadas posteriores,<sup>12</sup> a los efectos de este trabajo vamos a elegir la década del 60 como punto de partida de nuestros análisis. El motivo de esta elección es que en esta década se va a dar la que puede considerarse la primera de las reformas integrales del sistema educativo.<sup>13</sup> Esta tendrá una serie de características (como la creación de una escuela intermedia para los adolescentes) que volverán a presentarse posteriormente en otras reformas que tendrán lugar en la Argentina.

## **La década de 1960. La teoría del capital humano y la reforma del 68**

Los años 60 son un período caracterizado por grandes eventos políticos y sociales que marcaron el rumbo de la historia en Occidente. Quizás sea la denominada Guerra

---

<sup>11</sup> En líneas generales, en Europa era aceptada la idea de un sistema educativo con dos vías. Una que conducía al mundo académico y otra que preparaba para el mundo del trabajo. En la Argentina la idea de una escuela unificadora (en un contexto de fomento de la inmigración) resultaba innegociable. Los discursos de las figuras públicas no podían omitir este detalle. Quizás por eso, la doble vía tuvo que generarse de modos solapados.

<sup>12</sup> Resulta interesante destacar los cambios en la educación técnica y en la formación profesional que se dieron durante el primer peronismo y que generaron una nueva organización del nivel medio.

<sup>13</sup> Durante la dictadura del general Onganía, en 1968, se pondrá en marcha una reforma educativa que afectará a todos los niveles del sistema educativo: desde el nivel inicial hasta la formación docente.

Fría la que sirva de contexto para comprender muchas de las decisiones políticas de la época. En el marco de esta contienda no declarada, cabe destacar dos hechos que pudieron tener incidencia en las cuestiones que nos ocupan: la puesta en órbita del satélite ruso Sputnik (1957) y la Revolución cubana (1959). La misión que colocó en órbita el primer satélite artificial de la historia puso en jaque el sistema educativo estadounidense. Los soviéticos estarían logrando éxitos en el campo de la ciencia y la tecnología superando a EE.UU. Esta situación los obligó a una fuerte revisión de la educación y en especial de la escuela media. La clase gobernante de los EE. UU. entendió que debía reemplazar la educación basada en principios filosóficos y humanista (como la educación propuesta por los escolanovistas) e instalar una educación basada en la ciencia y la tecnología (Picco, 2014). Había llegado el momento de la teoría curricular (Kemmis, 1990) y de la psicología en tanto ciencia que podía aportar sus conocimientos en relación con el aprendizaje en la escuela.

Desde principios del siglo XX, había autores abocados a la formulación de una teoría curricular para la educación (como Ralph Tyler). Esta planteaba una organización científica del currículum escolar basada en técnicas y procedimientos precisos que permitieran asegurar el éxito de los objetivos propuestos (Joyce, 2002). La escuela secundaria estadounidense comenzó a ser reformada a la luz de la nueva teoría curricular norteamericana. Esta visión pedagógica de la educación prometía logros concretos y medibles por parte del sistema educativo (Bloom, 1969). Por otro lado, la corriente conductista de la psicología estadounidense avanzaba sobre la comprensión de los procesos de aprendizaje. Bhurrus Skinner, su máximo exponente, logrará formular una explicación sobre cómo aprenden las personas a partir de las leyes que rigen su conducta. Con estos aportes, entre otros, se avanzará en la elaboración de un método de enseñanza que será conocido como instrucción programada. Para mediados de los 60, los EE.UU. estaban lanzados

de lleno a reformar la escuela media apoyados en la teoría curricular de Ralph Tyler<sup>14</sup> y la instrucción programada de Skinner.

En el campo de lo económico, comienzan a ganar terreno las ideas desarrollistas, y las acciones del Estado se orientan a promover el desarrollo económico. Se afianza la Teoría del capital humano, sostenida en la idea de que la educación debe ser vista como una inversión para lograr el mentado desarrollo. La teoría del capital humano (Becker, 1983) introduce nuevos términos en el campo de la educación que obligan a repensar la enseñanza (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001; Pineau, 2006; Birgin, 2007). El sistema educativo debe racionalizar el uso de los recursos y apuntar a objetivos claros y mensurables. Para ello se requiere de una enseñanza basada en técnicas de base científica y con docentes entrenados en la aplicación de esas técnicas (Aronson, 2007).

En 1959, triunfa la Revolución cubana, de clara orientación prosoviética, en la isla caribeña. A las puertas de los EE.UU., se instalaba un enclave de su enemigo político y militar. Seguramente, este fue uno de los acicates que impulsó a los EE.UU. a extender sus ideas desarrollistas por todo el continente americano. En el caso de la educación, se produjo una verdadera ola promotora de cambios curriculares (Palamidessi, 2003) en toda Latinoamérica bajo los auspicios de EE.UU. y de organismos internacionales como la OEA y la UNESCO. Esta es una característica novedosa en temas de reforma educativa. La presencia de los organismos internacionales en las reformas educativas del continente será una constante de aquí en más (Pineau, 2006).

---

<sup>14</sup> Ralph Tyler es considerado el sistematizador de las ideas sobre currículum en los EE. UU. Su obra *Principios básicos del currículum* (1949) fue publicada en 1973 en la Argentina y tuvo gran influencia en el campo de la formación de docentes.

La Argentina no será la excepción en esta ola de cambio curricular (Goodson, 1995). Durante los años 60 las ideas desarrollistas dominarán el escenario económico y también el educativo (Furlán, 2011). La teoría curricular norteamericana y la psicología conductista se imponen en sus fundamentos:

A fines de la década del 60 se comienza a difundir la teoría del currículum, nuestros libros de referencia eran Tyler, Saylor y Alexander e Hilda Taba. Estos autores proponían un modelo de planeamiento que tenía en cuenta las ideas básicas a enseñar, el contexto, destacaban el papel del alumno en la discusión de la propuesta elaborada por el docente y sostenían una concepción de aprendizaje basado en la experiencia. En la década del 70, se comenzó a difundir el modelo tecnológico conductista de planeamiento didáctico. Este fue adoptado por los organismos técnicos del Ministerio de Educación para orientar a los docentes en la implementación de la reforma educativa iniciada en 1971. Comenzó a circular bibliografía de origen estadounidense y mexicano como Chadwick, Briggs, Mager, Gagné, que planteaban un enfoque tecnicista del planeamiento educativo. (Furlán y Avolio de Cols, 2011)

A pesar de las constantes interrupciones del orden institucional por parte de sectores militares, las ideas desarrollistas (tanto en lo económico como en lo educativo) reaparecerán una y otra vez a lo largo de todos los gobiernos de la década.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> A partir de 1958, con el gobierno de Arturo Frondizi, se instalan fuertemente en la agenda político-económica de la Argentina las ideas desarrollistas. Estas eran promovidas por los EE.UU. y por varios organismos internacionales. Con variantes, los distintos gobiernos que se sucedieron entre 1958 y 1972 adhirieron a la visión liberal-desarrollista. Las ideas más ortodoxas y conservadoras aparecieron en algunos momentos de mayor crisis, pero no fueron las predominantes durante ese período. En la mirada liberal-desarrollista, la educación jugaba un papel fundamental como formadora de recursos humanos.

En 1968, se sancionará una reforma educativa integral, considerada así porque abarcará todos los niveles del sistema (Tiramonti, 2015). Esa reforma será impulsada por la dictadura de Juan C. Onganía y acompañada por sectores conservadores del catolicismo (Scirica, 2007). Si bien no irá más allá del fin de su gobierno, es interesante rescatar algunas características de la iniciativa y de sus fundamentos.

La Resolución 994 de octubre de 1968 sanciona la reforma de todo el sistema educativo argentino. Interesa, para los fines de esta investigación, subrayar los aspectos que se refieren a la escuela media. La norma establece la creación de la escuela intermedia. De alguna manera heredera de las ideas de Víctor Mercante y la reforma Saavedra Lamas, se ubica entre la escuela primaria y la secundaria. Se conforma tomando los dos últimos años de la escuela primaria y los dos primeros de la escuela secundaria, abarcando la edad de la pubertad. La norma fundamenta la creación de este nuevo nivel, básicamente, en los conocimientos que provee la psicología en relación con las etapas madurativas y de evolución de la inteligencia en niños, púberes y adolescentes (en los términos planteados por J. Piaget). Entre los documentos referenciados en la norma de reforma se citan producciones de la UNESCO y de la CONADE<sup>16</sup> y también de otras dependencias del gobierno. En el caso de UNESCO, se trata de documentos que vinculan claramente al sistema educativo con el desarrollo económico de los países subdesarrollados.<sup>17</sup> En el caso de la CONADE y de los organismos nacionales, se citan distintos informes sobre la educación en el país, que plantean su desvinculación con el desarrollo del potencial humano, lo que impide satisfacer los requerimientos de bienestar de la población

---

<sup>16</sup> CONADE: Comisión Nacional de Desarrollo. Era un organismo gubernamental que tenía entre sus finalidades orientar las políticas públicas bajo los postulados de las ideas desarrollistas de la época.

<sup>17</sup> A modo de ejemplo, véase el documento de UNESCO *Informe final sobre la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo de América Latina* de 1965. Citado en la Resolución 994 de 1968.

(Aronson, 2007). También mencionan que posterga la producción y distribución de bienes y que impide el triunfo de los mejores.<sup>18</sup>

La reforma aparece claramente comprometida con las ideas del desarrollo económico y ubica al sistema educativo en consonancia con la teoría del capital humano (Cazas, 2017). La norma dice que se buscará racionalizar y hacer más eficiente el sistema educativo para ponerlo al servicio del desarrollo económico de la nación. Este atenderá a todos los sujetos de acuerdo con sus necesidades. Así, atenderá a los alumnos más dotados como a aquellos que presenten deficiencias o sean ineptos (en estos términos se expresa la norma). Para los primeros habrá que crear las condiciones óptimas para que sigan desarrollándose y para los segundos, habrá que tomar medidas que permitan compensar esas deficiencias que impiden su desarrollo.

Esta reforma rompe claramente con el paradigma del bachillerato francés basado en una formación humanista y de cultura general, para presentarse como una iniciativa que busca modernizar y hacer eficiente el sistema educativo atendiendo a los cambios en el mundo y a las necesidades del país.

El 3 de marzo de 1970 se sanciona la Ley 18614, que será conocida como “Ley del Proyecto 13”. Esta norma había surgido de una iniciativa de un grupo de inspectores de las escuelas nacionales de nivel secundario.<sup>19</sup> Estos inspectores entendían que cualquier intento de reforma al nivel medio debía incluir un cambio en el régimen laboral docente. En el marco de las ideas de la reforma de

---

<sup>18</sup> Un ejemplo es el documento de CONADE *Educación, recursos humanos y desarrollo económico y social, situación presente y necesidades futuras* de julio de 1966. Este es citado en la Resolución 994 de 1968.

<sup>19</sup> El Proyecto 13 no tenía la intención explícita de reformar la escuela media (así lo expresaba un miembro de la comisión encargada de redactar la norma, en una entrevista realizada por el autor en el año 2011), pero el cambio en el régimen laboral docente trajo como consecuencia variaciones en algunos aspectos de la propuesta curricular tradicional.

1968, estos funcionarios habían elaborado una propuesta. Lo central era reemplazar la tradicional designación por horas cátedra, por una designación por cargo. Esta modificación, que se materializó en la sanción de la ley, implicó un reconocimiento económico a las tareas que un profesor desarrolla como parte de su rol fuera del horario al frente de alumnos (reuniones, tutorías, capacitaciones, planificación),<sup>20</sup> además de dar sus clases. Con este sistema, los profesores del nivel medio pasaron a tener horas rentadas para participar de proyectos institucionales, capacitaciones y talleres extracurriculares. Esta modificación al régimen laboral repercutió en las escuelas y dio lugar a la aparición (o bien les dio mayor impulso) de proyectos institucionales<sup>21</sup> que incidían en forma directa en la mejora de los aprendizajes. A pesar de las evidentes ventajas del nuevo régimen laboral, el Poder Ejecutivo de entonces (otra dictadura militar) limitó su aplicación a un pequeño grupo de escuelas a modo de experiencia piloto. Esta nunca abandonó su condición de piloto y no se amplió a la totalidad de las escuelas del sistema.<sup>22</sup> Es interesante mencionar que entre las escuelas elegidas, predominaba el núcleo de escuelas públicas a las que asistían los hijos de las clases medias urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y de las capitales provinciales.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Así lo establece el art. 4to. de la ley.

<sup>21</sup> Se institucionalizan, por ejemplo, proyectos como los de tutorías de cursos o clases de apoyo. Al contar con tiempo rentado para los docentes, estos proyectos se consolidan ya que dejan de depender de la buena voluntad de los docentes que realizaban, históricamente, estas tareas en forma *ad honorem*.

<sup>22</sup> En 1981 el número de establecimientos incorporados al proyecto apenas llegaba al 7% del total país, según el informe producido por el Grupo de Trabajo creado por la Res. 245/81 coordinado por Inés Aguerrondo.

<sup>23</sup> Según Documento del Grupo de Trabajo creado por la Res. 245/81 coordinado por Inés Aguerrondo.

## La década del 70. Represión y discriminación

Luego de un breve período de gobierno constitucional (1973-1976), se instala en la Argentina una feroz dictadura (1976-1983). La persecución de opositores y disidentes a la dictadura cívico-militar que encabezaba Jorge Videla utilizó desde el encarcelamiento hasta la desaparición forzada como eficaces metodologías para borrar todo tipo de resistencia. Durante esos años difíciles y oscuros, no hubo grandes novedades para la educación en materia de reformas. Los dictadores estuvieron más ocupados en purgar los cuadros docentes, los centros de estudiantes, prohibir teorías y quemar libros que en cambiar el sistema. No obstante podemos reconocer dos grandes líneas en el campo pedagógico que actuaron, en especial, sobre la escuela secundaria. Por un lado los tradicionalistas y ultraconservadores (Pineau, 2006), preocupados por restaurar el orden alterado por las intenciones democratizadoras de los anteriores gobiernos populares. Había que reinstalar los alicaídos valores cristianos, base de la formación de los adolescentes y jóvenes, y reponer la autoridad vertical. Por otro lado estaban los sectores modernizadores-tecnocráticos (Pineau, 2006), partidarios de una segmentación del sistema educativo que se ajustara a las necesidades del mercado y del modelo económico capitalista. Ambas posturas tenían en común desbaratar todos los cambios e innovaciones que se habían realizado con el objetivo de democratizar el sistema educativo y la escuela secundaria en particular. Si bien la dictadura de Videla no llevó adelante una reforma educativa al estilo de su antecesor Onganía, las líneas que tomaron fuerza en esos años sobre la escuela (y en particular sobre la escuela pública) iban a reaparecer en los proyectos de reformas futuras (en particular la línea modernizadora-tecnocrática en los años 90).



## La década del 80. La posdictadura. El retorno a la democracia

En los últimos años de la dictadura, ya comenzaban a circular algunos trabajos que subrayaban el deterioro del sistema educativo en general y de la escuela media en particular. Con esos diagnósticos de una escuela secundaria desactualizada (Tedesco, 1985) y profundamente elitista y autoritaria (Braslavsky, 1985; Krawczyk, 1989), el gobierno constitucional que asumió a fines de 1983 encaró la reformulación de la escuela secundaria argentina.

La demanda de democratización era muy potente en esos años. Esta alcanzaba también al sistema educativo. Durante este período no se dará una reforma a través de una norma general que abarque todo el sistema, sino que se irán haciendo cambios paulatinos. En primer lugar el gobierno constitucional de Raúl Alfonsín procederá a eliminar el examen de ingreso<sup>24</sup> (esa prueba que se tomaba a todos los aspirantes a la escuela media era de carácter selectivo). De esta forma todos los estudiantes que aspiren a ingresar podrán hacerlo sin ningún requisito más que el de contar con el certificado de aprobación del nivel primario. También se elimina el uso obligatorio de un uniforme escolar, que resultaba un costo importante para las familias de bajos recursos económicos. Uno de los cambios más destacados por su peso en el sistema educativo y en la tradición de la escuela media es el cambio del régimen de calificación y promoción de los alumnos. Para el ciclo lectivo 1985, se reemplazan las tradicionales mesas examinadoras de los meses de diciembre por un período de recuperación. Ya no se trata de rendir examen frente a un tribunal examinador compuesto por tres profesores, sino que se reemplaza por un curso de apoyo a cargo del profesor de la materia. La idea

---

<sup>24</sup> A través de la Resolución 2414 del 29/10/1984 el Ministerio de Educación y Justicia nacional eliminó el requisito del examen de ingreso para la escuela media.

es que aquellos alumnos que al terminar el año no lograron los aprendizajes esperados, cuenten con una extensión de un mes más de clases para poder alcanzar el rendimiento esperado y para aprobar la materia. Al año siguiente, el ministerio del área promulga una resolución<sup>25</sup> que reemplaza el régimen de evaluación, calificación y promoción de los alumnos que estaba vigente desde 1975. Este nuevo régimen incorpora el sistema de recuperatorio en reemplazo de las mesas examinadoras de diciembre, pero lo más destacado es que reemplaza la escala numérica de 1 a 10 por una escala de tipo conceptual.<sup>26</sup> Esta es una escala no promediable y marca si el alumno alcanzó o no los objetivos de aprendizaje de la materia o asignatura. La formalización de este nuevo régimen de evaluación, calificación y promoción obligaba a un cambio profundo en la forma de pensar la escuela secundaria no solo para los docentes sino para la sociedad en su conjunto. Esta nueva norma desplaza del centro de la escena a la clasificación y ubica allí a la evaluación, entendida esta como un proceso más amplio y rico que dé cuenta de los aprendizajes de los alumnos. Pone la mirada en los aprendizajes y no solo en la enseñanza. Para el alumno que no alcanza las expectativas, no se prevén sanciones sino alternativas desde la enseñanza para que pueda aprender. En esta línea, se decide que el alumno que debe repetir un año solo cursará las materias que desaprobó, no la totalidad de las materias correspondientes a ese año de estudios. Con relación al régimen laboral docente del Proyecto 13 (que seguía funcionando en las escuelas piloto), si bien no lo generalizó, retomó su idea al momento de crear el Ciclo Básico General (Tiramonti, 2015).

---

<sup>25</sup> Con la Resolución 136 del 24/2/1986 el ministro nacional del área reemplaza el régimen de evaluación, calificación y promoción de los alumnos de la escuela secundaria por un nuevo régimen.

<sup>26</sup> La escala propuesta en el nuevo régimen es: Superó los objetivos; Alcanzó los objetivos; No alcanzó los objetivos.

La intención era que todas las escuelas medias tuvieran un ciclo básico en común que abarcara los primeros tres años y luego dos años de ciclo orientado. Los profesores tendrían designación similar a los del Proyecto 13. La experiencia se puso en marcha en un grupo de escuelas sobre el final del gobierno de Alfonsín. No se expandió a otras escuelas, pero las que formaban la experiencia piloto continuaron funcionando.

Así como la reforma del 68 tenía por objetivo modernizar y racionalizar el sistema educativo para ponerlo al servicio del desarrollo económico, las reformas que se realizaron durante los años 80 tuvieron por meta democratizar el sistema (objetivo explícito en las normas educativas de la época). Se pretendía que la escuela media formara sujetos participativos y comprometidos con la defensa del orden constitucional y democrático.

Hacia 1988, el gobierno constitucional entrará en una crisis económica que obligará a una convocatoria anticipada de las elecciones presidenciales y también a una entrega anticipada del poder. De esta manera los logros del gobierno de Alfonsín en materia educativa quedarán opacados por la desacreditación general con la que termina su mandato. Esto facilitará, entre otros factores, la llegada de otras ideas de cambios al sistema educativo.

## **La década del 90. Neoliberalismo y mercado**

Durante la década de los 90, los gobiernos de América Latina iniciaron un viraje hacia el neoliberalismo y las economías de mercado, principalmente impulsado por los EE.UU. En la Argentina, se iniciaba un nuevo período de gobierno constitucional, que rápidamente se alineó con las políticas del libre mercado. Apenas iniciado su mandato, Carlos Menem (1989-1999) pone en marcha la transferencia de las escuelas medias de la órbita nacional a la provincial. Esto es

un cambio significativo en lo que había sido la tradición del Colegio Nacional.<sup>27</sup> La decisión de provincializar el sistema educativo en su totalidad<sup>28</sup> era coherente con la adhesión a las políticas neoliberales. El Estado nacional se desentendía de la educación de sus ciudadanos transfiriendo la responsabilidad a las provincias así como el costo económico que implicaba el sostenimiento del sistema (Bravo, 1994; Paviglianiti, 1995). Casi al mismo tiempo, el ministro de Educación nacional Antonio Salonia (en ese cargo desde 1989 hasta 1992) deroga el régimen de evaluación, calificación y promoción de los alumnos. El nuevo régimen reinstala la escala numérica 1 a 10 y el sistema de promedios para poder promocionar las asignaturas.<sup>29</sup> Poco tiempo después, el gobierno nacional envía al Congreso nacional una nueva reforma integral del sistema educativo, que será conocida como Ley Federal de Educación (LFE).<sup>30</sup>

La nueva ley, sancionada en 1993, modifica la estructura del sistema en general y en particular la de la escuela secundaria. La escuela primaria pasa a denominarse escuela de Educación General Básica (EGB) y se conforma en tres niveles de tres años cada uno. Así, la EGB 3 se forma con el último año de la escuela primaria y los dos primeros de la secundaria. La escuela secundaria desaparece y en su lugar se crea el nivel de educación polimodal de tres años. Este se conforma de modo similar a un bachillerato con orientaciones. La nueva estructura no contempla las escuelas

---

27 El pase de jurisdicción de las escuelas nacionales a las provincias determinado por ley en 1991 provocó una verdadera “herida narcisística” en las comunidades educativas de los Colegios Nacionales. Aún hoy, en muchas capitales provinciales, los frentes de las escuelas siguen exhibiendo la leyenda “Colegio Nacional”.

28 Cabe recordar que la transferencia a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires del nivel inicial y primario ya se había completado durante la última dictadura militar (1976-1983).

29 La Resolución 94/92 del 29/1/1992 modifica el régimen de evaluación de 1986. La resolución se redacta a pocos días de la sanción de la “ley de transferencia” de las escuelas medias.

30 La Ley 24195 sancionada en 1993 por el Congreso nacional es la que se conoce como “Ley Federal de Educación”.

de educación técnica (desaparecen del sistema), las cuales deben reorientarse a un formato compatible con el del nivel polimodal. Es de destacar que se extiende por primera vez la educación obligatoria (que durante todo el siglo XX se había limitado a la escuela primaria) a diez años, incluyendo el último año del nivel inicial y los nueve de la EGB. También se decide realizar una revisión y renovación de los contenidos de la enseñanza. Así surgirán los Contenidos Básicos Comunes (CBC) producto de la consulta a destacados especialistas de cada área del conocimiento convocado por las autoridades ministeriales. Estos saberes son presentados como una modernización de los “obsoletos” contenidos vigentes (en el caso de la escuela media, la mayoría de los programas oficiales databan de las décadas del 50 y 60).

Esta reforma educativa integral retomó, en cierto sentido, algunos aspectos de la reforma del 68. Su argumento principal era la modernización del sistema educativo y su puesta al servicio de la economía de mercado. Los organismos internacionales y la Iglesia católica fueron fuente de consulta para la redacción de la ley y para su posterior implementación.

El Ministerio de Educación y Cultura tenía el objetivo explícito de orientar el sistema educativo para promover la competitividad internacional de la economía nacional e incrementar la productividad.<sup>31</sup> Acorde con las políticas económicas reinantes en esos años en gran parte de América Latina, la educación secundaria debía priorizar la adquisición de competencias<sup>32</sup> en los jóvenes para facilitar su inserción al mercado laboral. Si bien es cierto que en

---

<sup>31</sup> Para ampliar estos temas se pueden consultar algunos documentos oficiales de la época, como “Aplicación de la Ley Federal de Educación”, elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación nacional en 1994. Este documento se enviaba a todas las escuelas del país.

<sup>32</sup> El diseño del currículum basado en competencias ha generado adhesiones y resistencias en la Argentina. Ambas posiciones, paradójicamente, basadas en la misma característica: el diseño por competencias propone alinear los aprendizajes escolares con las necesidades del mercado y el desarrollo económico. Quienes adhieren ven beneficioso para la empleabilidad de los

la norma legal se menciona la necesidad de seguir avanzando en la democratización del sistema educativo, estas menciones aparecen más como declaraciones de principios que como intenciones políticas efectivas (Paviglianiti, 1995). Podría pensarse que la ampliación de la obligatoriedad hasta la finalización de la EGB 3 sería un avance hacia la democratización, sin embargo es notorio que cuando se leen atentamente los documentos curriculares, los saberes para el acceso a estudios superiores, para el desarrollo de competencias para la inserción laboral y los avances científicos y tecnológicos quedan ubicados por fuera de los niveles obligatorios.<sup>33</sup>

Así como algunos vieron en la reforma impulsada por Saavedra Lamas la intención de romper la continuidad lógica que se había instalado entre primaria y secundaria para obstaculizar el acceso a la universidad, podría verse una intención similar al establecer la obligatoriedad de la escuela básica pero no del polimodal. En el contexto de políticas sociales y económicas con consecuencias fuertemente excluyentes (alta tasa de desocupación, bajos niveles de remuneración, aumento del trabajo precario y desfinanciamiento del sistema educativo) y con un Estado nacional desentendido de la responsabilidad de conducir el sistema educativo (Bravo, 1994; Paviglianiti, 1995), la presión social obligó al gobierno nacional a implementar algunas medidas paliativas. Con el pretexto de democratizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de todos los jóvenes, y morigerar las críticas al gobierno nacional, se pusieron en práctica una serie de políticas compensatorias. El Estado, ubicado nuevamente en un rol subsidiario (dejando el

---

jóvenes esta alineación, en cambio quienes no adhieren ven esta relación estrecha como una conversión del sistema educativo nacional a un amplio departamento de recursos humanos para las empresas.

<sup>33</sup> Para ampliar estos temas se pueden consultar algunos documentos oficiales de la época, como “Aplicación de la Ley Federal de Educación”, elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación nacional en 1994. Este documento se enviaba a todas las escuelas del país.

rol principal a las familias y a la Iglesia católica),<sup>34</sup> debía ocuparse de aquellos jóvenes con carencias. Para estos, el gobierno nacional desarrolló planes, como el Plan Social Educativo (Giovine, 2014), para proveer de recursos a los jóvenes provenientes de sectores sociales más desfavorecidos económicamente. Así, se entregaron útiles escolares y libros de texto. Este mismo plan se extendió a las instituciones escolares que recibían a estas poblaciones de jóvenes, a las que entregó equipamiento y mobiliario.

## La crisis de 2001 y una nueva reforma integral

Hacia fines de la década del 90, la situación económica en la Argentina comenzó a deteriorarse. El previsible colapso de políticas económicas que fomentaban las inversiones financieras que no capitalizaban al país ni fortalecían al aparato productivo se produjo a fines de 2001. Durante diciembre de aquel año, fuertes y multitudinarias protestas callejeras obligaron primero a renunciar al ministro de Economía Domingo Cavallo (claro referente de la derecha argentina) y veinticuatro horas después al propio presidente Fernando de la Rúa.

Luego de un período lleno de incertidumbre y de fuerte inestabilidad política, económica y social, en 2003 asume un nuevo gobierno constitucional. Conducido por Néstor Kirchner, toma una nueva orientación económica sostenida

---

<sup>34</sup> En relación a esta cuestión, N. Paviglianiti (1993) plantea que existen tres posiciones sobre el derecho a la educación: como un derecho de las iglesias; como un derecho individual y como un derecho social. Para el caso de la política educativa de los años 90, la autora sostiene que "Hoy, en el Gobierno Nacional prima la concepción subsidiarista del papel del Estado en materia de políticas sociales y en educación en particular (...) se destaca que dentro de esta (concepción) coexisten dos vertientes, la proveniente de la tradición de la Iglesia Católica y la del neoliberalismo, que comparten puntos de contacto y tienen puntos de divergencia..."

en medidas de protección al empleo y a la industria nacional y se aleja del modelo neoliberal que había hegemonizado la escena política en la década anterior.

En el año 2005 se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley Nacional N° 26058). Con esta ley se reinstala la educación técnica en la Argentina, que había quedado fuera de la estructura del sistema de la Ley Federal de Educación. Con una política de promoción de la industria nacional, era indispensable contar con técnicos medios para poder sostener el ritmo de producción. Al año siguiente, el Parlamento deroga la LFE y sanciona la nueva Ley de Educación Nacional (LEN). Esta nueva ley vuelve a la estructura anterior a 1993, y conforma otra vez un nivel primario (de 6 o 7 años) y un nivel secundario (de 5 o 6 años).<sup>35</sup> Desaparecen así la EGB y el polimodal. A diferencia de su antecesora, esta reforma no se funda en las necesidades del aparato productivo del país o en el desarrollo del mercado sino en la construcción de una ciudadanía fuerte y con un rol protagónico en la vida política de la nación. El artículo 10 prohíbe expresamente que el Estado nacional firme acuerdos o tratados internacionales de libre comercio que consideren a la educación un bien de mercado. Se retoman, de alguna manera, los argumentos de democratización e inclusión que sostuvieron los cambios al nivel medio en los 80. La educación es considerada un bien público del cual el Estado es garante. Esto implica garantizar financiamiento, accesibilidad, inclusión y un enfoque pedagógico. En esta condición de garante, el gobierno nacional instrumentará una serie de planes y programas tendientes a promover la inclusión de todos los niños y jóvenes a la

---

<sup>35</sup> La Ley 26206 es la que se conoce como “Ley de Educación Nacional”. Esta deroga la Ley de Educación Federal y por tanto su estructura. Dada la diversidad de formas en que la ley había sido aplicada en las distintas jurisdicciones, la nueva ley contempló distintas posibilidades para volver al modelo primaria-secundaria. Por ese motivo algunas jurisdicciones educativas pudieron adoptar el modelo de 6 años de primaria y 6 de secundaria y otras el de 7 años de primaria y 5 de secundaria.



educación.<sup>36</sup> Estos programas no tendrán la condición de compensatorios (entendiendo esto como la obligación de cubrir aquello que falta) sino que serán políticas pensadas en clave de inclusión. Estas políticas socioeducativas tendrán por objetivo a la totalidad de la población estudiantil pensada como un universo diverso y no como un conjunto homogéneo que incluye sujetos con carencias.

Una novedad a destacar es que se extiende, por primera vez en la Argentina, la obligatoriedad hasta el nivel medio completo (la escuela primaria más la escuela secundaria completa). Esta decisión, puesta en marcha bajo la gestión del ministro Daniel Filmus (en el cargo desde 2003 hasta 2007), implica un cambio muy fuerte para una escuela concebida desde sus orígenes como una escuela para las elites gobernantes (incluyendo todos los cambios que se fueron produciendo en casi un siglo). Y además generará una presión sobre la universidad, ya que es previsible que aumente el número de egresados de la escuela media y que estos sean alentados a ingresar a ella. Todo esto obligará a repensar los contenidos y las formas de enseñar en la escuela media, y dará lugar a una nueva reforma del nivel.

El Consejo Federal de Educación en marzo de 2009, a través de dos resoluciones,<sup>37</sup> presenta una nueva reforma. Con el nombre de Nueva Escuela Secundaria (NES), se delinearán una serie de cambios para el nivel medio que serán llevados adelante bajo la gestión del ministro Alberto Sileoni (2009-2015). Lo novedoso (en relación a normas anteriores) de esta reforma es que por primera vez se incluye explícitamente en la norma la revisión de las formas de enseñar. Así, se propone revisar la organización institucional de la enseñanza, los regímenes académicos, las regulaciones

---

<sup>36</sup> Quizás el ejemplo paradigmático fue el ambicioso Plan Conectar-Igualdad, que distribuyó alrededor de 3 millones de *netbooks* a los estudiantes de las escuelas secundarias de todo el territorio nacional.

<sup>37</sup> Las Resoluciones 84 y 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009 son la base normativa de la denominada Nueva Escuela Secundaria (NES).

jurisdiccionales que incidan directamente sobre la enseñanza y las propuestas de enseñanza (las configuraciones de la clase escolar).<sup>38</sup>

Al incluir una serie de propuestas que habilitan nuevas formas de enseñar, esta reforma parece apuntar a una de las patas del trípode de hierro<sup>39</sup> (Terigi, 2006) que resiste en la escuela secundaria: la organización del saber en parcelas de conocimiento disciplinar. Una de las consecuencias directas de repensar una nueva organización de los saberes en la escuela media es revisar las formas del régimen laboral de los profesores. La reforma NES promueve la generalización del denominado Proyecto 13.<sup>40</sup> La designación de los profesores por cargo facilita la implementación de otras formas de organizar la enseñanza (como talleres y seminarios).

## Fuerzas y tensiones en las propuestas reformadoras

Si observamos con detenimiento esta sucesión de propuestas e iniciativas de reformas del nivel medio o secundario, podemos encontrar similitudes y diferencias entre ellas. Si miramos las propuestas de los 60 y de los 90, podemos identificar algunas orientaciones en común: la creación de un nivel intermedio que se ubica entre la primaria y la

---

<sup>38</sup> Aquí introducimos la idea de configuración del dispositivo clase escolar, que será objeto de desarrollo teórico en el capítulo 2.

<sup>39</sup> Según la autora, el trípode de hierro de la organización básica de la escuela secundaria está compuesto por la clasificación de los currículos, el principio de reclutamiento de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra.

<sup>40</sup> En la Resolución CFE 84/09, en el título referido al trabajo docente en el marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES) se establece: "Acordar federalmente medidas de corto, mediano y largo plazo para el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en asignación de horas institucionales para las nuevas funciones que se establezcan, mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad y progresivamente avanzar hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, de otras funciones que se acuerden y la participación en el gobierno institucional".

secundaria; la universalización del acceso en el nivel de la escuela primaria o básica; el propósito de orientar el nivel medio hacia el desarrollo económico y del mercado; la idea de una escuela que busque y “premie” a los mejores; acciones para ayudar a los estudiantes carenciados.

En las iniciativas de reformas de los 80 y los 2000 podremos ver similitudes en el mantenimiento del esquema escuela primaria y secundaria; la tendencia a universalizar el acceso, permanencia y egreso tanto en la escuela primaria como en la secundaria; el propósito de orientar la escuela secundaria hacia el fortalecimiento de la ciudadanía y de las instituciones democráticas; la idea de una escuela secundaria para todos con políticas inclusivas sociales y educativas; la creación de programas específicos para la formación y actualización docente.

No es que se pueda encontrar una reforma en la cual solo esté presente una fuerza o la otra, sino que ambas puján en cada iniciativa por imponerse sobre la otra. Como sucede con las fuerzas en la física, las reformas que finalmente se implementan son la resultante de estas dos fuerzas concurrentes en un punto: la escuela media. Las reformas de los 80 y los 2000 tienen un fuerte predominio de la fuerza democratizadora, pero esto no significa que no sobrevivan en ellas aspectos modernizadores.<sup>41</sup> Lo mismo sucede si tomamos las reformas de los 90 (o su antecesora de los 60). Tienen un predominio de la fuerza modernizadora, pero ello no quita la presencia de elementos de la fuerza democratizante. En cierto modo la escuela secundaria terminaría siendo la resultante de esta tensión manifiesta en cada proceso de reforma.

---

<sup>41</sup> Por ejemplo en el caso de las reformas de los 2000, el régimen de evaluación y calificación de los estudiantes sigue siendo el mismo de la década del 90. Los cambios introducidos en los 80 mantuvieron la modalidad de designación por horas cátedra y el formato del puesto de trabajo del docente tal como lo habían heredado del bachillerato tradicional.

¿Por qué hablar de fuerza democratizante y fuerza modernizadora? Por democratizante nos referiremos a la fuerza reformadora que plantea acceso, permanencia y egreso de la escuela media para todos. Con modernizadora nos referiremos a esa fuerza reformadora que piensa a la escuela media mirando hacia un futuro. Un futuro generalmente materializado en el presente de los países del autodenominado primer mundo. Pero que también piensa que ese futuro no es necesariamente para todos, sino para los que se lo merecen. Es decir que el acceso a la escuela secundaria debe ser circunscripto solo a los mejores (que son los merecedores de ese prometedor futuro), y que tienen mérito suficiente para estar en ella. Podríamos utilizar la expresión aristocratizante, sin embargo ese término dejaría por fuera una cuestión sustancial: la fuerza modernizadora piensa en términos de méritos asociados a origen social pero se presenta como lo moderno, como lo que está por venir. Esta fuerza no se reconoce en el Colegio Nacional de las élites gobernantes y terratenientes de principios del siglo XX, sino que en cierto sentido es su versión moderna. Por ese motivo parece más adecuado usar el término modernizadora, ya que si bien hay un componente aristocrático, este queda oculto bajo una meritocracia modernizante.

Por otra parte, pensarlo en términos de fuerzas concurrentes (haciendo esta analogía con la física) permite una representación muy gráfica de la situación. Dos fuerzas que actúan sobre un mismo punto, cuyo efecto sobre este no responde enteramente a una fuerza o a la otra. Sino que se trata de una resultante que contiene, en cierto modo, un poco de ambas. La escuela secundaria, en cada momento de reforma, parece ser la resultante de la tensión a que ambas fuerzas la someten. Es decir que en los 90, las escuelas medias no estaban absolutamente alineadas con la fuerza modernizadora, en todo caso esta predominaba por sobre la otra, la democratizante.

Como sostienen varios autores (Ezpeleta, 2004; Viñao, 2003), para implementar innovaciones en la escuela no basta una norma legal. Cada iniciativa reformista debe lidiar con las tradiciones, con los mandatos fundacionales, con la cultura escolar, en síntesis: con la memoria de las escuelas. Por eso no podemos pensar en términos absolutos cuando se habla de reformas en las escuelas medias. No se puede pensar que una norma emanada de un ministerio puede borrar de la noche a la mañana la historia de una institución escolar e introducir una nueva tradición. Esto no es factible.

## Los niveles de incidencia de las reformas

Los efectos de las reformas del sistema educativo podemos pensarlos en tres niveles. Un primer nivel tiene que ver con el gobierno del sistema; un segundo nivel se refiere al gobierno de las instituciones y sus formatos, y un tercer nivel se refiere a las prácticas de enseñanza que se suceden en el cotidiano de la tarea escolar. Algunas reformas hacen más hincapié en uno u otro nivel. La de los 90 puso mucho énfasis en las reformas en el nivel de gobierno del sistema y en el nivel de gobierno de las instituciones. Las iniciativas de los 80 y de los 2000 pusieron más énfasis en el nivel de las prácticas de enseñanza.

Visto de esta manera pareciera que unos cambios han sido pensados como algo que se efectúa desde la conducción del sistema hacia la base (en una visión piramidal del sistema), y otros ven las reformas como algo que debe arrancar desde la base y subir hacia la cima.<sup>42</sup> Estas dos visiones son muy compatibles con la definición que ya hemos hecho de

---

<sup>42</sup> Viñao Frago (2003) distingue entre los cambios promovidos desde los gobiernos o desde los movimientos o tendencias que se generan en las universidades en relación a las prácticas de enseñanza y aquellos generados en el día a día de la escuela a partir de necesidades, cuestiones o problemas surgidos de la práctica cotidiana de la enseñanza. J. Ezpeleta y E. Rockwell

una fuerza democratizante y una modernizadora. Pareciera que en el caso de las primeras se ve a las reformas iniciándose desde la base, y en cambio las segundas las ven iniciándose desde arriba. Esta mirada está en consonancia con análisis hechos por algunos autores sobre la reforma del 90 (Paviglianiti, 1995). Más allá del énfasis puesto en uno u otro nivel, en todos los casos hay una posición tomada con relación a las configuraciones de la clase escolar<sup>43</sup> (Diamant, 2016). Hay prácticas de enseñanza compatibles con las reformas modernizadoras y hay otras compatibles con las democratizantes.

## Prácticas de enseñanza y reformas

Cada tipo de reforma propone unas prácticas de enseñanza que les son funcionales a sus propósitos, aun cuando la norma no las mencione explícitamente. Las reformas con predominio de la fuerza modernizadora apuntan a unas prácticas de enseñanza dirigidas a un sujeto único y modélico.<sup>44</sup> De alguna manera, se piensa a los sujetos de la educación media en la misma clave que las ideas desarrollistas piensan a los países. Hay países desarrollados y otros en desarrollo. Es decir que hay un modelo de país que todos quieren alcanzar. Los países en desarrollo deben ser ayudados por los desarrollados para que puedan ser como ellos. Así es pensado el sujeto en estas reformas. Hay jóvenes con méritos propios que son merecedores de acceder a la escuela media (normalmente provenientes de sectores medios altos y altos, los “nosotros”, como los identifica Dussel [2009]).

---

(1983) también llaman la atención sobre las reformas pensadas desde las instancias de gobierno que no contemplan las particularidades de los ámbitos de implementación.

<sup>43</sup> Aquí nos remitimos al concepto de configuración empleado por E. Litwin y que será desarrollado en el capítulo 2.

<sup>44</sup> Para profundizar esta cuestión es recomendable el trabajo de Ricardo Baquero (2006), *Sujetos y aprendizaje*.

Para aquellos que tienen carencias o deficiencias (los “ineptos” los llamaba la reforma del 68) el sistema educativo debe generar políticas compensatorias (Giovine, 2014). ¿Qué compensan las políticas compensatorias? Compensan la falta, la carencia de ciertas aptitudes que tienen algunos estudiantes en relación al modelo a alcanzar. Esto significa que podría pensarse en unas prácticas de enseñanza que tienen un estudiante modelo o ideal (generalmente el joven de clase media alta o alta hijo de profesionales o de terratenientes) (Dussel, 2009) y que con cierta actitud piadosa se encarga de compensar las carencias de aquellos que no alcanzan el ideal. Esto tiene fuertes implicancias a la hora de las prácticas de enseñanza. Si hay un estudiante modelo, la forma de enseñar es aquella desde la que ese joven aprende. Un modelo de alumno, un modelo de enseñanza. Que algunos no puedan aprender en ese modelo de enseñanza es consecuencia de sus carencias. Los profesores más piadosos se inclinarán por la aplicación de los programas y planes compensatorios y los menos opinarán que ese joven “no es para la escuela secundaria”.

Aquí es válido recordar las quejas de los docentes que definen a los estudiantes en términos de sus carencias: las familias no se ocupan, vienen de hogares pobres y no muestran interés por lo que se les explica. En estos comentarios subyacen, como modelo, las prácticas de enseñanza que resultan solidarias con las ideas modernizadoras (Cazas, 2018). En las reformas de corte democratizante, las prácticas de enseñanza están en línea con aquellas que no se basan en la idea de un estudiante modelo al que todos deben tratar de alcanzar. Estas prácticas de enseñanza parten de reconocer una diversidad de modelos de estudiante y por tanto generan una variedad de formas de enseñar. Sin estudiante único, no hay modelo único de enseñanza. Un modelo plural de estudiantes fundamenta una pluralidad de formas de enseñar y de los requerimientos para aprender. Estas prácticas de enseñanza son claramente inclusivas

y buscan reconocer a cada estudiante en su diversidad y distribuir el conocimiento de manera equitativa y no con criterios meritocráticos.

Como podemos ver, en el nivel de las prácticas de enseñanza también se reconoce la presencia de una fuerza modernizadora y una democratizante en los términos definidos antes. En cierto modo las prácticas de enseñanza, las configuraciones del dispositivo clase escolar también pueden ser interpretadas como la resultante de la tensión entre una fuerza democratizante y otra modernizadora. Así las prácticas de enseñanza se configurarán dentro del amplio espectro de resultantes que produce la tensión entre ambas fuerzas. Resulta interesante pensar si el predominio de una fuerza u otra a nivel de las propuestas de reforma también se refleja en las prácticas de enseñanza de ese período. ¿Acompañarán las configuraciones de clase elegidas por los profesores la resultante de la tensión entre fuerzas de cada momento reformista? Un interrogante muy pertinente para el desarrollo de esta tesis.



## 2

### **Pensar los modos de enseñar**

En el capítulo anterior hemos presentado una serie de cuestiones relacionadas con analizadores para considerar los cambios y continuidades en las reformas del nivel medio con posibles derivaciones en las formas de enseñar. Ahora es el momento de preguntarse desde qué enfoques teóricos y conceptuales abordarlas.

#### **La perspectiva didáctica de las reformas**

Esta investigación se enmarca en el campo de la didáctica. Particularmente dentro de lo que se denomina didáctica general, que se entiende como aquella que se ocupa de teorizar sobre la enseñanza y sus prácticas sin hacer referencia a un campo disciplinar específico (Camilloni, 2007). El enfoque teórico adoptado considera que

entre los contenidos centrales del campo disciplinario de la didáctica –espacio para la reflexión sobre teorías y prácticas de la enseñanza– se destacan la evaluación, el currículum, la formación docente, la planificación, la cultura escolar, las lógicas institucionales, las tradiciones educativas, los actores pedagógicos, los lugares de enseñantes y aprendientes, los saberes considerados valiosos. Todos ellos interpelados y analizados en contexto socio histórico.

En su conjunto y con el aporte de disciplinas académicas “emparentadas” que aportan enfoques y experiencias, enriquecen la perspectiva tanto de los resultados de las propuestas de enseñanza como del aprendizaje, en el marco de

relacionar y consolidar procesos exitosos de selección, circulación, apropiación y gestión del conocimiento y de la información. (Diamant, 2018)

La historia reciente de la didáctica nos muestra una variedad de enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza (Cols, 2007). Interesa destacar por un lado, con fuerte presencia en los años 60 y 70 en la Argentina, el enfoque técnico y por otro, el enfoque crítico o contextual que se suma a partir de la década de los 80. El primero de los enfoques piensa la tarea de enseñar como una cuestión de procedimientos, y al buen docente como aquel que aplica adecuadamente y con éxito los procedimientos definidos por los especialistas del campo. El estudio del curriculum ocupa un lugar preponderante en este enfoque en tanto herramienta que regula y define la tarea de enseñar en la escuela. Visto desde esta óptica, el acto de enseñar sería cumplir con ciertos métodos prescriptos.<sup>1</sup> En este sentido la clase escolar es el espacio en el cual se ponen en práctica las técnicas de enseñanza como variable preponderante. (Otras variables en juego no gozan de la misma consideración, entre ellas el contexto socio-histórico, las tradiciones educativas y las culturas docentes).

---

<sup>1</sup> En el caso argentino, el enfoque tecnicista está fuertemente ligado a la teoría curricular norteamericana. De esta interesa destacar a dos de sus principales autores: Ralph Tyler e Hilda Taba. Interesa ya que la obra de estos dos autores tuvo gran influencia en la Argentina. Ellos son parte de un grupo de académicos que venían trabajando la teoría curricular desde principios de los años 30. Ambos plantean la necesidad de diseñar un currículum de base racional. Una de las preguntas que se hace Tyler (1973, pp. 9-11) en una de sus obras es cuáles son las experiencias o actividades a realizar en la escuela para lograr efectivos aprendizajes. Las ideas de la teoría curricular, que se difundieron en la Argentina, subrayaron el aspecto más tecnicista y controlador del currículum. Desde esta perspectiva la nueva teoría recortaba poder a los profesores y les asignaba un lugar de aplicadores del currículum. A esta versión “criolla” de la teoría curricular es a la que estamos haciendo referencia, ya que no necesariamente coincide punto a punto con las ideas expresadas por autores como Tyler o Taba.

En los años 80 aparece con fuerza, aunque había surgido ya en los años 60,<sup>2</sup> un enfoque crítico a esta concepción lineal de la visión tecnicista sobre la enseñanza (Picco, 2014). Los autores partidarios<sup>3</sup> de este enfoque sostienen una concepción compleja del acto de enseñar. Consideran que la enseñanza en la escuela no se puede reducir a la aplicación de procedimientos técnicos y normas curriculares. Este enfoque crítico se vincula con un abordaje desde las prácticas de la enseñanza y del currículum real (Frigerio, 1991). Estas visiones resaltan el “carácter situado, complejo y singular de los problemas educativos” (Cols, 2007). El aprendizaje aparece situado. Jean Lave (1996) refiere que

El conocimiento está por lo general en un estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas.

Desde esta mirada, la tarea de enseñar no se limita a aplicar técnicas estándar elaboradas por “técnicos”, sino que se ubica al docente pero también al estudiante

en un escenario complejo y a menudo incierto, que le demanda propósitos claros, instrumentos precisos para su seguimiento y acciones concretas en las determinaciones en relación a qué y cómo enseñar en pos de una enseñanza valiosa que se consolide en aprendizajes significativos. (Diamant, 2018)

---

<sup>2</sup> No podemos dejar de mencionar la fuerte influencia, en la década del 60, de la denominada pedagogía de la liberación. Encabezada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, esta corriente pedagógica se opuso con sólidos argumentos a la pretensión de reducir el acto de enseñar a una cuestión meramente técnica, invisibilizando así la dimensión política de la enseñanza.

<sup>3</sup> Autores como Schön, Apple, Popkewitz, Stenhouse o Pérez Gómez van a criticar desde distintos ángulos esta idea de un currículum racional y aséptico que debe ser aplicado por los docentes. Estos autores ponen sobre la mesa la visión práctica del desarrollo curricular.

Así, la puesta en práctica de la enseñanza requiere no solo de la aplicación de algunas técnicas y/o procedimientos, sino también de un rol activo del docente que debe tomar decisiones, que debe reflexionar sobre su práctica, que debe evaluar las condiciones en las que se desarrolla la tarea de enseñar, que debe construir consensos dentro y fuera de la clase. A diferencia del enfoque técnico, para el enfoque crítico el contexto<sup>4</sup> en el que se desarrolla la clase escolar es un constructo de suma importancia. Desde esta mirada el acto de enseñar es influido y modificado por su condición de situado. Esto complejiza la cuestión, ya que a la hora de analizar una clase escolar, no se trata solo de observar los procedimientos técnicos aplicados por el docente, sino de hacer una mirada más amplia que incluya cuestiones subjetivas, grupales, institucionales, sociales e históricas. Al respecto de algunas investigaciones relacionadas a la idea de la cognición situada, podemos referir que “se trata de una línea de investigaciones que tienen la premisa de que el conocimiento es situado y tanto parte como producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Cols, 2007).

---

<sup>4</sup> La cuestión del contexto reconoce al menos dos grandes tradiciones teóricas (Lave, 1996). Una de esas tradiciones más vinculada a una teoría social fenomenológica, en donde el foco se ubica en las relaciones intersubjetivas entre quienes coparticipan de la interacción social. El contexto se construye a partir de esta interacción de los sujetos. Una segunda tradición, más cercana a la teoría de la actividad de Leontiev, sostiene una idea de contexto como constituido social, cultural e históricamente en el cual se desarrollan las actividades y se mueven los sujetos: “los contextos no son ni contenedores ni espacios empíricos creados situacionalmente. Los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, al objeto y a los instrumentos (las herramientas materiales y también los signos y los símbolos) en un todo unificado” (Engestrom, 1996). A diferencia de otras tradiciones marxistas, en este caso los efectos de las estructuras sociales objetivas no son determinantes absolutas de las relaciones entre los sujetos. Es decir que estos pueden operar sobre el contexto. El acto de enseñar es una actividad situada que puede comprenderse históricamente y el análisis de sus contradicciones internas y sus modos de resolución nos pueden permitir comprender sus cambios y continuidades. Desde esta perspectiva, abordaremos los interrogantes de nuestro trabajo.

Es decir que desde esta visión de la enseñanza, el acto de enseñar es inseparable de su contexto de desarrollo. La práctica de la enseñanza en una clase escolar no puede ser analizada solo desde la norma curricular o desde las técnicas de enseñanza, requiere del abordaje de la puesta en acción de la enseñanza en un contexto definido. Desde este lugar abordaremos las formas de enseñar y sus cambios y continuidades en sintonía con lo planteado en el capítulo 1 sobre las reformas. No se trata de una investigación desde una didáctica del método o desde una teoría curricular. Se trata de una interpelación que tiene en cuenta un período histórico determinado con sus particularidades y su complejidad. Esto no significa menospreciar el lugar de las técnicas de enseñanza y del currículum, más bien lo que nos proponemos es abordar desde otro lugar las formas de enseñar: desde una mirada didáctica, pero de una didáctica crítica y contextual. Una mirada con el foco puesto en lo que sucede en la clase escolar inserta en una institución y en un momentos histórico y social determinado (Diamant, 2018).

Desde la perspectiva crítica y contextual, la clase escolar aparece como un legítimo objeto de estudio de la didáctica. Un objeto complejo con lógicas propias de funcionamiento que no necesariamente se ajustan a las prescripciones técnicas o curriculares (Souto, 1998).

## **El dispositivo clase escolar y sus configuraciones**

De lo hasta aquí expuesto, puede desprenderse la idea de una centralidad de lo que denominamos clase escolar, para comprender en gran medida lo que pasa en la escuela y por qué pasa, lo que se enseña en la escuela y cómo se enseña (Cazas, 2011; Diamant y Cazas, 2013).

La clase escolar es el escenario en el cual se pone en acto la enseñanza. M. Souto (1998) se pregunta:

¿Por qué referirnos a la clase escolar? Consideramos que la clase escolar es un campo de problemáticas específico y en este sentido objeto de estudio propio de la didáctica. Ello es así porque:

- Toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempos compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción.
- Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social.

Para avanzar en el análisis de este espacio dentro de la institución escuela, intentaremos una primera definición. La clase escolar es un dispositivo pensado y configurado para que un grupo de personas logre un conjunto determinado de aprendizaje compuesto por lo que prescribe la norma curricular pero también por lo que conforma el currículum real (Frigerio, 1991).

Cuando decimos “dispositivo” lo hacemos en el sentido propuesto por Foucault. Si bien se torna difícil encontrar una definición explícita en la obra del filósofo francés, en una entrevista realizada en 1977, preguntado sobre su concepto de dispositivo, responde:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1984)

La clase escolar es ese conjunto heterogéneo del que habla Foucault, ese conjunto que incluye personas, tradiciones, mandatos fundacionales, discursos, normas curriculares, concepciones de enseñanza y de aprendizaje, imaginarios y rituales (Diamant, 2016).

La clase escolar no solo es lo que puede verse o escucharse de forma explícita. No solo es lo dicho sino también aquello presente pero no dicho (Souto, 1998); la clase escolar tiene una historia más allá de su propia historia, tiene marcas remotas, señales curriculares ocultas.

El análisis del dispositivo clase debe ser mucho más profundo que una mirada de lo explícito si se quiere comprender verdaderamente su funcionamiento. Debe sondear no solo en la actualidad de lo observable, en lo dicho, sino también en lo implícito, en lo no dicho, en el hoy y en las trayectorias que en su conjunto constituyen una suerte de autobiografía colectiva (Diamant, 2016).

En este sentido Edgardo Castro (2004) plantea sobre la cuestión que

los dispositivos, por su parte, integran las prácticas discursivas y las prácticas no-discursivas. El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no-discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes.

Lo no-discursivo, lo oculto, lo implícito debe formar parte del análisis de la clase escolar como objeto de estudio. Este aspecto estaría en línea con los estudios sobre la gramática escolar (Dussel, 2003) y sobre currículum oculto (Jackson, 2007). Estas líneas de trabajo pretenderían rescatar estos aspectos de lo no dicho que menciona Foucault, las voces, los pensamientos, las acciones, los saberes, las trayectorias personales, los “gestos de oficio” de enseñantes y aprendientes (Diamant, 2018).

Otro aspecto que requiere atención es pensar la clase escolar como un producto socio-histórico artificial y no como algo naturalmente dado. Similar a lo que sucede con la institución escuela. El análisis de la “naturalización” de la escuela: “no hace más que volver a demostrarnos que su condición de ‘naturalidad’ es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y des-articulada” (Pineau, 2000).

Para el docente, para el alumno e incluso para la sociedad en general puede resultar “natural” una determinada configuración de clase. Puede parecer que “siempre” la clase escolar fue así (Pineau, 2008). Sin embargo algunos autores han observado que existe una variedad de formatos de clase que se ponen en juego en el día a día de la escuela.

No todas las clases son tan iguales como parecieran. Para ahondar en esta cuestión es pertinente ampliar la idea de configuración didáctica: “es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (...) Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento” (Litwin, 1997).

Es decir que las configuraciones de clase podemos entenderlas como una construcción que despliega el docente solidariamente con su grupo de alumnos en un determinado contexto. Es básicamente una construcción socio-histórica y no un producto técnico.<sup>5</sup> Esto es, cada configu-

---

<sup>5</sup> Un ejemplo de ello es el concepto de traza didáctica propuesto por Ana Diamant para el caso de la formación docente de los profesores de Psicología de la UBA: son “itinerarios que adquieren la forma de ceremonias muchas veces iniciáticas, de pasaje de un estado a otro, de instalación de bases, en este caso profesionales, como podría ser el tránsito de aprender a enseñar, de estudiante a docente” (Diamant, 2011). La traza didáctica es entendida como las marcas que deja el paso por un dispositivo de formación y que conforman un conjunto de saberes y prácticas tanto explícitas como implícitas. Las investigaciones realizadas por Diamant aportan datos extraídos del trabajo en el campo, que refuerzan la idea de dispositivo clase escolar (Diamant, 2013).



ración del dispositivo clase tiene un origen y unas condiciones de aparición particulares. García Fanlo (2011) comenta al respecto del concepto de dispositivo:

Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente -espacial y temporalmente- y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder.

Pensar al dispositivo clase escolar tal como lo presupone el enfoque técnico, a-histórico, puede llevar a un análisis erróneo de su conformación y la interpretación de su puesta en práctica. Es necesaria una genealogía (Foucault, 1985) de la clase escolar, reconsiderar los aportes que para su mirada e interpretación suman las ciencias sociales en su conjunto, para poder comprender estas relaciones de saber/poder situadas a las que se refiere García Fanlo.

Por supuesto que la clase escolar no se produce en el vacío, se encuentra inscrita en la institución escuela, esta en un sistema educativo y este en un sistema político e ideológico.

Viñao (2003) plantea con relación a la historicidad:

Al fin y al cabo, como ha señalado Ian Hunter (1998, pp. 114-115), el “sistema escolar moderno” es el resultado de un “ensamblaje de dos ‘tecnologías diferentes de la existencia’: el Estado gubernamental y el ministerio cristiano”; su “genealogía” es “una forma de pastoralismo estatal”, un “híbrido burocrático-pastoral”.

Si se encara un estudio de la genealogía de la clase escolar, sin duda lo mismo que ha citado Viñao para el sistema educativo sería válido para el análisis de esta y de su propósito disciplinador (Pineau, 2014).

La configuración generalizada actual hegemónica –en las prácticas y en los imaginarios– de la clase escolar tiene reminiscencias de la clase frontal ideada por los hermanos Lasallanos (Dussel, 1999). Esta configuración, sin dejar de considerar intentos innovadores y exitosos, tareas grupales, actividades en bibliotecas y laboratorios –entre otros–, parece haberse desarrollado como lo “natural” de una buena clase, que triunfante en el siglo XVIII mantiene vigencia hasta nuestros días. Este triunfo pareciera sostenerse a pesar de los innovadores aportes de la psicología (en materia de teorías del aprendizaje) y de la sociología cultural (en relación con los vínculos entre los sujetos, el medio y las producciones), en especial durante la segunda mitad del siglo XX.

A partir de la cita de Viñao, introducimos un nuevo concepto que es el de tecnología. En la obra foucaultiana se habla de diferentes tipos de tecnologías, en especial de tecnologías de gobierno. La idea de tecnología aparece ligada a la de prácticas, a cuyo estudio se dedica Foucault. Al respecto, Castro (2004) comenta:

Como exponemos en el artículo *Práctica*, las prácticas definen el campo de estudio de Foucault, incluyendo las epistemes y los dispositivos. Las prácticas se definen por la regularidad y la racionalidad que acompañan los modos de hacer. Esta regularidad y esta racionalidad tienen, por otro lado, un carácter reflejo; son objeto de reflexión y análisis. Los términos “técnica” y “tecnología” agregan a la idea de práctica los conceptos de estrategia y táctica. En efecto, estudiar las prácticas como técnicas o tecnología consiste en situarlas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategia).

El dispositivo clase escolar es un conjunto de prácticas destinadas a lograr unos aprendizajes en determinado grupo de personas en el marco de un proyecto político, de una propuesta pedagógica y de una contención curricular. Estas prácticas poseen una racionalidad y una regularidad. Si se

piensa en términos de tecnología y técnica (Foucault, 1976), podría decirse que la clase escolar estaría ubicada en el campo de la técnica y el sistema educativo en el campo de la tecnología. Si se piensa en términos de estrategia y táctica, el sistema educativo estaría del lado de la estrategia y la clase escolar del lado de la táctica. Así como se ha hablado de tecnologías de gobierno, podría hablarse de tecnologías de la educación como parte de esas tecnologías de gobierno.

Las tecnologías de la educación serían un conjunto de prácticas definidas por su regularidad y por su racionalidad, cuyo objeto es la regulación de los comportamientos de las personas como población situada. Con relación al concepto de prácticas, Castro (2004) menciona que

podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”.

Sería pertinente aquí relacionar el concepto de prácticas con el concepto de biopoder (Castro, 2004) que define Foucault, para dar así un marco teórico más amplio a este planteo. El biopoder es para Foucault las formas de regulación que ejerce el Estado sobre el hombre como ser viviente, la regulación de la vida y de la muerte. El estudio del biopoder puede ser abordado desde el nivel de las técnicas y de las tecnologías del poder.

Si se acepta este planteo, el análisis del sistema educativo como un conjunto articulado de instituciones escolares debe abordarse desde la perspectiva de las tecnologías de gobierno. En cambio el análisis de la clase escolar debe abordarse desde la perspectiva de la técnica en tanto táctica.

El estudio de la clase escolar no debería quedar inmerso solo en el análisis general del sistema educativo y de la escuela en tanto tecnologías de gobierno. Se trata de niveles de análisis distintos que poseen sus particularidades.

## Las reformas, los cambios y las continuidades

Una cuestión central es el abordaje de las relaciones entre reforma, cambio y continuidad. No se trata solo de analizar las configuraciones del dispositivo clase, sino de pensarlo en un contexto institucional y de reformas que pretenden cambios en determinados sentidos. Si tomamos los intentos de reformas aplicados entre 1984 y 2010 sobre la escuela secundaria, podemos analizarlos desde la perspectiva de los enfoques de la didáctica ya planteados. Podríamos decir que hay un modo de pensar los cambios que es solidario con el enfoque más técnico de la didáctica, y otro modo de pensarlos desde el enfoque contextual de la didáctica.

Cuando las reformas educativas se piensan desde un enfoque técnico, el cambio es visto en términos de éxito o fracaso de la aplicación y puesta en marcha de los procedimientos técnicos y así son conceptualizados como un elemento externo a la escuela, que llega para innovar las prácticas escolares a partir de poner en acción nuevos procedimientos y nuevos artefactos en el acto de enseñar (Rockwell, 1983; Viñao, 2003). Este tipo de reformas abundan en capacitadores externos que instruyen a los docentes sobre las nuevas técnicas de enseñanza y también abundan en la provisión a las escuelas de novedosos artefactos (computadoras y mobiliario). La innovación se impone desde la cima del nivel de gobierno hacia los “valles” habitados por las escuelas. La innovación inunda simultáneamente y de la misma forma a todas las escuelas del sistema. Este tipo de reforma es la que habitualmente es promovida por lo que ya hemos denominado fuerza modernizadora. Es decir, la modernización de las escuelas consiste básicamente en “inundar” de novedades pensadas, en muchos casos, muy lejos de las aulas escolares. Cuando estas reformas fracasan (Ezpeleta, 2004), como sucede con frecuencia, los motivos se buscan en las fallas en la aplicación de los procedimientos técnicos, baja calidad de las capacitaciones, artefactos en mal estado y problemas en su distribución.

Los autores<sup>6</sup> que se han preocupado por la innovación en los sistemas educativos señalan que los cambios en las prácticas escolares son el aspecto más difícil de abordar con éxito para las autoridades educativas gubernamentales. Habitualmente las reformas encaradas por los gobiernos pretenden rápidos y efectivos cambios en los resultados obtenidos por las escuelas. Sin embargo, y al contrario de lo que se pretende desde los niveles más altos del sistema, los cambios al interior de la escuela son lentos y dificultosos. Justa Ezpeleta (2004) nos recuerda que la investigación indica que las innovaciones tienen más posibilidades de éxito cuando han surgido o están en consonancia con los contextos y procesos institucionales en los que serán aplicados. Es decir que las reformas pensadas sin considerar los contextos de implementación tienen grandes posibilidades de fracasar.

Para los autores que sostienen esta idea (Ezpeleta, 2004), el o los motivos del fracaso de este tipo de reformas tiene que ver con pensar la escuela desde una visión de modelo único: todas las escuelas son iguales y por lo tanto habría un único modelo de escuela exitosa a alcanzar. Otras concepciones del cambio sostienen que ni las escuelas son todas iguales ni hay un único modelo de buena escuela a alcanzar (Rockwell, 1983; Ezpeleta, 2004). Estos planteos están en consonancia con lo que hemos definido como un enfoque crítico o contextual de la didáctica. Desde esta perspectiva, las políticas de cambio fracasan por no considerar el nivel de las prácticas escolares, el nivel de lo cotidiano en la escuela, por desconocer el contexto de aplicación de esas innovaciones. Desde este enfoque crítico o contextual, el concepto de cultura escolar adquiere gran relevancia al igual que los factores no escolares, como las condiciones socio-económicas.

---

<sup>6</sup> Aquí hacemos referencia a autores como Terigi, Ezpeleta, Viñao Frago, Pérez Gómez o Gonçalves Vidal.

Para Escolano los intentos de cambio y/o de reformas de la escuela están condicionados por la cultura escolar, que para el autor es “el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos” (Escolano, 2005).

Esta forma de entender la cultura escolar, que en cierto sentido es solidaria con el concepto de gramática escolar de Tyack y Cuban (1995), ofrece resistencia a todo intento de cambio que llegue desde fuera de la institución escuela. Escolano describe tres ámbitos de la cultura escolar: uno ligado al orden político-institucional; otro ligado a las teorías científicas sobre la escuela; y otro constituido por la cultura empírico-práctica generada por los docentes en el ejercicio de su profesión. Es en particular este último ámbito el que interesa considerar a los efectos de la presente tesis.

Dentro del ámbito de la cultura escolar se inscriben las prácticas educativas que se despliegan en el interior del dispositivo clase. El propio dispositivo se encuentra inmerso en este nivel de la cultura escolar descrito por Escolano. Tanto los cambios como las permanencias en las configuraciones de clase deben ser comprendidos como resultado de un proceso de contextualización producido al interior de la cultura escolar. Desde esta perspectiva, las escuelas son un conjunto muy diverso aun cuando compartan muchos aspectos comunes.

Cada escuela tiene su cultura escolar, que tendrá muchos puntos comunes con el resto de las escuelas del mismo sistema, pero también muchas particularidades que la distinguen de las otras. La cultura escolar conserva en sí la historia particular de esa institución. En algún sentido, la cultura escolar es la memoria<sup>7</sup> institucional (Diamant, 2013). Una memoria viva y que actúa sobre el presente, sobre

---

<sup>7</sup> En el capítulo 3, nos referiremos específicamente a la cuestión de la memoria.

el día a día del cotidiano escolar. Aun cuando los actores escolares, tanto docentes como alumnos, no lo perciban, esa memoria escolar condiciona sus acciones cotidianas. Para Ezpeleta (2004), desconocer el contexto de implementación de los cambios en la escuela condena al fracaso a la más moderna e innovadora de las reformas. La cultura escolar fagocita (Viñao, 2003) los cambios impulsados por las reformas educativas de carácter tecnicista y los transforma en otra cosa. La resistencia al cambio la ponen las culturas escolares.

Desde un enfoque contextualista, para aspirar a tener éxito en una reforma es necesario comprender que las prácticas escolares tienen historia y que esa historia está viva. En esta línea, es interesante el aporte de Gonçalves Vidal (2007):

La perspectiva nos lleva a considerar la escuela no solamente como puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo solamente la función de transmisión cultural, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo. En el primer caso, no se pueden disminuir los efectos imprevistos que la institución escolar produce por su propia existencia sobre la sociedad y la cultura, como alerta Chervel (1998, p. 181). En el segundo, no se pueden despreciar las relaciones entre política educativa y la actuación de los sujetos escolares, sea porque “traducen” las decisiones políticas en las acciones institucionales, sea porque estos sujetos “transforman” los problemas enfrentados por la institución en cuestiones debatidas públicamente y sometidas al trabajo de elaboración política, como resalta Chapoulie e Briand (1994, p. 28).

Es decir que no se trata de encontrar el procedimiento técnico adecuado para transmitir a los docentes de una escuela los cambios que una reforma pretende, sino que se trata de que ellos mismos comprendan que todos los sujetos

que componen cada escuela, inmersos en su cultura escolar, van a transformar y “traducir” esos cambios pretendidos desde su lugar en la institución.

Las reformas que se piensan desde los niveles de gobierno del sistema no toman en cuenta lo que sucede al interior del dispositivo clase escolar, es esa “caja negra” que mencionan algunos autores (Rockwell, 1983; Viñao, 2003). Es necesario comprender cómo y por qué la clase escolar tiene una configuración y no otra. Para ello es indispensable leer las prácticas de enseñanza en clave histórica. No se pueden conocer las prácticas de enseñanza a partir del análisis de las prescripciones normativas (Gonçalves Vidal, 2007). No puede deducirse qué sucede en el cotidiano escolar desde el análisis de las prescripciones. Es necesario el abordaje de la comprensión de la cultura escolar, el abordaje de la “memoria” de la escuela (Diamant, 2017).

Los actores institucionales no replican sin más las normativas, siempre hay un espacio de autonomía del sujeto que le permite interpretar y contextualizar la prescripción normativa. Esto no significa que quienes se ubican en este enfoque contextual sostengan la imposibilidad de cualquier cambio. El dispositivo escolar cambia, la institución escolar cambia, las culturas escolares cambian. De lo que se trata es de comprender que no es un problema de procedimientos técnicos, sino algo de otro orden. En relación a la comprensión de los cambios, Viñao (2003) propone

distinguir, al menos, dos tipos de cambios educativos: aquellos que se deben a procesos socioeducativos de larga duración –en los que los aspectos o condicionantes externos juegan un papel relevante–, y aquellos otros, más limitados al ámbito escolar pero también dilatados en el tiempo, de índole organizativo-curricular. No se trata, por supuesto, de una división neta. Ambos cambios interactúan entre sí, pero su deslinde esclarece las relaciones existentes entre culturas escolares, reformas e innovaciones.



Es decir que, como el mismo autor plantea, “hay reformas sin cambios y cambios sin reformas” (Viñao, 2003). Las prácticas de enseñanza muestran cambios y muestran continuidades, pero estos procesos obedecen a diversas lógicas que exceden el planteo del enfoque tecnicista. Es necesario contar con otra mirada para comprender los cambios y las continuidades en las prácticas escolares:

Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias. Es imposible disociar ambos aspectos. Entre otras razones, porque aunque no pueda ordenarse el cambio -ésta sería una de las lecciones que nos enseñaría el análisis de la interacción entre las culturas escolares y las reformas educativas-, éste tampoco puede detenerse. (Viñao, 2003)

Este enfoque crítico o contextual para pensar los cambios y las continuidades resulta solidario con la forma de pensar de las reformas en línea con lo que hemos denominado una fuerza democratizadora. La idea de una diversidad de prácticas escolares, de una multiplicidad de culturas escolares, de un protagonismo fuerte de los sujetos que dan cuerpo a las instituciones tiene mucho que ver con las características de esta línea de reformas que ya hemos planteado en el capítulo 1.

Desde esta concepción de las prácticas de enseñanza como producto de una historia, inmersas en culturas escolares diversas, con una memoria colectiva<sup>8</sup> determinante, es que abordaremos en los próximos capítulos la comprensión de los cambios y permanencias en las formas de enseñar. Entendiendo que no se trata de deducir las prácticas de enseñanza de las prescripciones normativas, sino de intentar romper esa “zona de silencio” (Ezpeleta, 2004) de la clase escolar.

---

<sup>8</sup> Aquí nos referimos al concepto de memoria en el sentido que lo plantea Maurice Halbwachs en su texto *La memoria colectiva*.

Abordar la clase escolar pensada como inmersa en ese nivel empírico-práctico de la cultura escolar del que habla Escolano, desde la perspectiva de los cambios de índole organizativo-curricular de la que habla Viñao. En síntesis, analizar los cambios y continuidades de las configuraciones del dispositivo clase escolar como un conjunto de prácticas contextualizadas y como productos sociohistóricos.

### 3

## Volver al pasado

Sin duda, el mayor desafío para esta indagación fue establecer un modo de “volver al pasado”. Efectivamente, plantearse investigar prácticas que han ocurrido en el pasado reciente y a las cuales ya no se puede acceder por medio de la observación implicó el principal obstáculo metodológico. En este capítulo abordaremos la forma en que explicaremos el problema en cuestión.

### **¿Cómo abordar el pasado cercano? Los aportes de la historia oral**

El objeto de estudio de este trabajo pertenece al pasado próximo. En este sentido, los estudios sobre historia reciente brindan un marco metodológico adecuado para estos abordajes. Si bien es cierto que los orígenes de los estudios en este campo están vinculados a hechos traumáticos y violentos del siglo XX y a la necesidad de poder historizarlos (Levin, 2016), sus planteos metodológicos nos son útiles aquí ya que se trata de recuperar hechos recientes.

¿Cómo establecer los límites del pasado reciente? ¿A partir de qué fecha poder hablar de pasado reciente? En relación a esto, Mariana Franco y Florencia Levin (2007) proponen abandonar el criterio cronológico y prefieren proponer

un “régimen de historicidad” particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa. Desde esta perspectiva, los debates acerca de qué eventos y fechas enmarcan la historia reciente carecen de sentido...

Coincidiendo con lo planteado, resulta válido referenciar este trabajo al campo de la historia reciente, ya que analizaremos testimonios de quienes han vivido ese pasado y sobre el que hay una memoria social y contamos con los relatores.

Otra de las cuestiones que plantean estos estudios es la relación que se establece entre el pasado, el presente y el futuro. A partir de mediados del siglo XX, con el denominado giro biográfico-narrativo (Bolívar, 2006) y la entrada en crisis de los grandes relatos y las explicaciones estructuralistas de la historia y de la sociedad (Franco, 2007), se deja de mirar al futuro para dar sentido al presente y surge una nueva mirada sobre el pasado. Esta nueva mirada es constituyente de las subjetividades y las identidades presentes y futuras (Diamant, 2014a). En este sentido, la intención de abordar el estudio de las prácticas de enseñanza en el pasado reciente pretende justamente ampliar la comprensión sobre los modos de enseñar actuales y en perspectiva de futuro.

### **¿Cómo acceder a prácticas pretéritas? El enfoque biográfico-narrativo**

Esta es una investigación enmarcada en el campo de la didáctica, y las características del abordaje metodológico nos remiten necesariamente hacia lo historiográfico. Una

opción era acceder a las configuraciones del dispositivo clase escolar entre 1984 y 2010 a través de distintos documentos escritos producidos durante ese período, un estudio de la normativa vigente durante esos años en materia de planificación de clase, de programación de la enseñanza, de prescripciones didácticas, establecidas por las autoridades ministeriales e institucionales podría haber sido un camino. Sin embargo, ya hemos aceptado que solo de las prescripciones no pueden deducirse las prácticas. Hemos aceptado que el contexto de implementación de las prescripciones las condiciona y las transforma. El estudio de las normativas no nos garantiza el acceso a las prácticas tal y como efectivamente se han dado en cada escuela y en cada aula. La idea de poder explicar desde una totalidad global, como las que describen habitualmente las normas o los documentos oficiales, no nos permite el acceso a las particularidades de las prácticas de la enseñanza tal como se han dado en el cotidiano escolar. Los relatos acerca de ellas recuperan estas particularidades.

Roger Chartier (1999) en su libro *El mundo como representación* plantea que la historia,

al renunciar, de hecho, a la descripción de la totalidad social y al modelo braudeliano, que intimida, los historiadores han tratado de pensar en los funcionamientos sociales fuera de una partición rígidamente jerarquizada de las prácticas y de las temporalidades (económicas, sociales, culturales, políticas) y sin que se le otorgue primacía a un conjunto particular de determinaciones (sean estas técnicas, económicas o demográficas). De aquí, los intentos realizados para descifrar de otra manera las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, oscuro o mayor, el relato de una vida, una red de prácticas específicas) y al considerar que no hay prácticas ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio.

En esta cita aparecen varias cuestiones para analizar. Desde la perspectiva de la historia cultural, el autor plantea la renuncia de los historiadores a las explicaciones totalizadoras propias de las visiones estructuralistas. Esta renuncia tiene implicancias en lo metodológico, invita a pensar en la posibilidad de acceder a la comprensión de los hechos históricos también desde el lugar de los sujetos y no solo desde las fuentes documentales. Este planteo de Chartier habilita nuevas fuentes para acceder al pasado, coloca el relato de los sujetos como fuente en pie de igualdad con otras fuentes de la historiografía tradicional.

En esta misma línea Bolívar (2006) presenta el “giro biográfico” en las ciencias sociales:

En la actualidad, la metodología cualitativa en ciencias sociales se ha consolidado definitivamente. Lo que también ocurre con la metodología biográfico-narrativa. Y se da una tendencia evidente hacia la sistematización y especialización en estos tipos de investigación, con un corpus creciente de investigación –desde esta perspectiva– que va arraigándose y robusteciéndose paulatinamente con nuevas aportaciones, perspectivas y cierres metodológicos. Con ello se empiezan a superar los recelos de la academia y el complejo de inferioridad del enfoque, comienzan a observarse nuevos retos de racionalización y se vislumbra una nueva fase de asentarlos epistemológica y metodológicamente.

En especial a partir de la década del 60, el enfoque etnográfico, la metodología cualitativa y las técnicas biográfico-narrativas han encontrado un lugar dentro de las investigaciones en ciencias sociales como algunos enfoques y metodologías válidos a la hora de pretender comprender ciertos fenómenos, ciertos procesos históricos y ciertas prácticas sociales.

En el caso específico de las prácticas de enseñanza, estas fueron lentamente ocupando el foco de interés de los investigadores en la Argentina, en especial hacia fines de los 90 (Souto, 1998; Acosta, 2006; Kessler, 2002). Ya no solo el

estudio de la cuestión curricular y de las políticas educativas serán objeto de interés para las investigaciones sobre la escuela. Las novedades surgidas en el ámbito general de las ciencias sociales también se hicieron sentir en las investigaciones sobre la enseñanza escolar:

La preocupación por la acción de los sujetos sociales, su experiencia o práctica, impactó de forma contundente en las investigaciones del campo educativo. No solamente colocó a profesores y alumnos en el centro del análisis sobre la escuela y la escolarización, sino que amplió el abanico de los abordajes teniendo en consideración las selecciones, no siempre conscientes, que realizaban. (Gonçalvez Vidal, 2007)

Desde esta perspectiva, el estudio de lo que sucedía en la escuela pasa de ser observado y analizado desde un afuera a ser observado y analizado desde un adentro. La investigación sobre lo que pasa dentro de la escuela y dentro de la clase escolar comienza a abordarse desde la voz de sus protagonistas: los alumnos y docentes. Y es aquí donde el testimonio, la narración de los sujetos protagonistas o testigos, cobra valor de fuente para la investigación:

ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de una profesión en el tiempo de una persona y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social. La vida puede ser interpretada como un relato, siendo básico para comprender la acción y el conocimiento humano. (Bolívar, 2006)

El relato oral de aquellos que han sido testigos o protagonistas de hechos, sucesos o prácticas se transforma en fuente para los investigadores (Diamant, 2014b). En un principio, fuente privilegiada de los estudios de la historia oral, no gozó del prestigio de las tradicionales fuentes documentales escritas a las que la historia estaba acostumbrada. Las fuentes orales debieron recorrer un largo camino para

poder ser aceptadas como tales. Mientras que lo escrito estaba asociado a la cultura erudita, que no fue de acceso para todos en un principio, sino un bien cultural reservado a ciertas elites, la oralidad, en cambio, aparece como accesible para todos y por tanto ligada a las culturas populares, no siempre bien vistas como informantes confiables para ciertos sectores académicos.

Uno de los principales escollos que tuvieron que superar las fuentes orales ha sido el cuestionamiento a su confiabilidad. ¿Hasta qué punto puede considerarse “verdadero” el testimonio oral de un sujeto? ¿Cómo poder distinguir el relato de las perspectivas personales? ¿Hasta qué punto la memoria es confiable? No se trata de buscar un relato fidedigno y apegado a los hechos “reales”:

La alquimia entre memoria y narrativa produce una relación viva en el presente y con el pasado, es mucho más que una representación del pasado (Ricoeur, 2004), hace pensar en futuro. La reconstrucción testimonial del pasado reciente es una operación selectiva que se hace desde el presente y los posicionamientos en ese presente, los intereses, las valoraciones del momento, no sólo participan de la recuperación del pasado, sino que inciden fuertemente, lo “ordenan” y en cierto modo determinan el mañana. (Diamant, 2014a)

No se piensa a la memoria como un depósito estático de recuerdos objetivos que deben recuperarse en el mejor estado posible. La memoria es dinámica y productora de sentidos (Diamant, 2014b). No es un mecanismo reproductor de recuerdos, sino que interpreta, teje sentidos, interactúa necesariamente con el olvido. El relato nunca es la versión “auténtica” de un hecho. Es la versión de ese sujeto sobre un hecho. La memoria otorga sentidos de la mano de la interpretación y del olvido (Carli, 2015). La fuente oral, como dice Portelli (2003), nunca es anónima. Siempre tiene un sujeto que se hace cargo de ese relato y que narra desde un lugar, desde su propio lugar como sujeto en una



trama histórico-social. No se valora un testimonio desde la cercanía o lejanía con la “verdad objetiva”, refiere Diamant (2014a) al respecto:

Es sabido que las narraciones no son neutras, no son la descripción de lo sucedido, sino un texto que al tiempo que se forma, da forma a una realidad, que están gobernadas por convenciones que desbordan tanto la lógica de los tiempos como la de los acontecimientos, por eso son insumos particularmente ricos para planificar el porvenir. Intentan mantener el pasado y el presente aceptablemente unidos. Son una amalgama entre producto idiosincrático y cultural que mientras construyen escenarios, ubican actores y argumentos, completan informaciones singulares con voces y notas polifónicas.

La verdad, en todo caso, también es una construcción socio-histórica, parte de un entramado intersubjetivo. ¿El documento escrito escapa a estas cuestiones? No. El documento escrito tampoco puede ofrecer la “verdad objetiva”. Quizás, la diferencia fundamental en sus orígenes es que el documento escrito es el producto testimonial de ciertos sectores sociales con poder y en cambio el testimonio oral como lo estamos concibiendo ha sido, en algunos casos, la voz de los que no podían escribir documentos oficiales.

La fuente oral, a diferencia de la escrita, no tiene pretensiones de versión única. El relato es considerado una versión de la realidad y no la versión de la realidad. Las investigaciones en la historia oral sirvieron en un principio para democratizar la historia. Los testimonios orales permitieron conocer miradas diversas sobre los hechos contados por la historia hecha a base de guerras y procesos económicos, hecha sobre la base de la versión de los triunfadores:

Puede que el testimonio no sea capaz de abarcar toda la verdad; lo cierto es que sin él, tampoco hay verdad (...) Pero el testigo no puede clausurar la verdad con una palabra que pretenda ser definitiva; al contrario, lo suyo es impedir que

se cierre el caso, que se le archive en una determinada versión (...) si la verdad es testimonio y los testimonios son tan variados como la vida, la verdad es plural. (Reyes Mate, 2003)

La fuente oral es una fuente más. La triangulación de fuentes en la investigación biográfico-narrativa permite una mejor comprensión de los testimonios. El uso simultáneo de los relatos junto a documentos escritos y también a objetos materiales (Gonçalves Vidal, 2007) amplía el contexto y permite que se lo interprete mejor. A la historia oral no solo le interesa exponer los testimonios orales sino también producir conocimiento a partir de ellos en su condición de fuentes.

## **¿Qué aportan los objetos materiales del pasado?**

### **La dimensión de la materialidad**

Aquellos objetos que son parte de la vida cotidiana de la escuela no son una cuestión menor. Entre los autores que trabajan con este aspecto, se encuentra Gonçalves Vidal (2007), que se refiere a la cuestión del siguiente modo:

Los espacios y los tiempos escolares, así como la “memorabilia” que constituye el universo de la escuela, como pupitres, muebles, bancos, relojes, entre otros, son elementos importantes para el entendimiento de las prácticas escolares. (Gonçalves Vidal, 2007)

Es decir que estas características materiales de la escuela (y de la clase escolar) dan cuenta también de las configuraciones (Litwin, 1997) de clase posibles en determinadas instituciones escolares. En esta línea, Silvia Finocchio (2013) dice que no es posible pensar el mundo de lo escolar sin sus objetos, sin su cultura material. Estos objetos, que

varían de época en época, no solo condicionan las prácticas escolares en lo material, sino que también actúan sobre los saberes y los vínculos que se dan entre los sujetos.

No se trata de deducir las prácticas de enseñanza a partir de los usos prescriptos o posibles de los objetos materiales, sino de entenderlos en el contexto de las configuraciones de clase. Un contexto en el cual se despliegan los objetos tanto desde sus usos previstos como de los usos posibles que surgen al interior del dispositivo. En palabras de Diamant, se trata de

sujetos y objetos que no están presentes ni para hablantes ni para oyentes, colaboran con la construcción de memorias colectivas al interior del sistema educativo, en el convencimiento de que las evocaciones no son individuales sino que comparten marcos de referencia, experiencias e ideas resultantes de una cultura de época y fundantes de lo que vendrá. (Diamant, 2014a)

Indagar sobre esta materialidad de la clase escolar, sumada a los testimonios orales y a los documentos escritos, nos acerca a una mejor comprensión de las formas de enseñar en determinado momento histórico.

En virtud de lo hasta aquí presentado, la estrategia metodológica elegida para poder abordar el desafío de acceder a prácticas de enseñanza pasadas se sostiene en cuatro componentes:

- Los testimonios orales de los protagonistas de las configuraciones de la clase escolar: el relato de quienes fueron docentes y alumnos.
- Los objetos y materiales provistos por los testimoniantes, por ejemplo: boletines de calificación, cuadernos de clase, exámenes escritos, trabajos prácticos, fotos, etc.
- Los documentos escritos producidos por los ministerios del área (tanto a nivel nacional como jurisdiccional), específicamente aquellos cuyo objetivo eran las

recomendaciones para la enseñanza y estaban destinados a incidir sobre las prácticas de enseñanza de los docentes en distintos períodos.

- Los aportes de otras investigaciones realizadas durante el período 1984-2010, que aplican otras metodologías.

Los testimonios de profesores y alumnos permiten acceder, a través del relato oral, a las configuraciones del dispositivo clase escolar en el período en estudio, muestran cómo dan sentido a las prácticas de enseñar tanto alumnos como docentes. Estos relatos abren las puertas de esa “caja negra” de la que tanto se ha hablado (Viñao Frago, 2003). Develan, en parte, cómo se “traducen” esos cambios impulsados por las normas de reformas ideadas en los niveles de gobierno del sistema educativo. Son otra versión de por qué algunas prácticas no cambian, a pesar de las normas propuestas en las reformas. También develan cómo y por qué se producen cambios en las configuraciones didácticas más allá de las normas oficiales.

El testimonio oral, en este caso, le da voz a la “zona de silencio”, como denomina Ezpeleta (2004) a lo que sucede al interior de la clase escolar. A estos testimonios los enriquecen los objetos que vienen a ampliar y a darles cuerpo. Muchos testimoniantes pudieron aportar carpetas de clase, boletines de calificaciones, exámenes escritos, trabajos prácticos, etc. A pesar del tiempo transcurrido (en algunos casos casi 30 años), tanto profesores como alumnos consultados conservaban algunos de estos objetos testimoniales de su paso por la escuela. Incluso, algunos profesores pudieron aportar fotografías, ciertamente los más cercanos en el tiempo, de algunas de sus clases.

La decisión de incluir la consulta de los documentos oficiales con recomendaciones para la enseñanza permitió abordar la perspectiva desde los ámbitos oficiales sobre la enseñanza en la escuela secundaria. Muy probablemente

lo que se recomendaba como formas de enseñanza en los documentos oficiales era lo que se presumía no sucedía en la mayoría de las clases.

De esta manera, el cruce de información obtenido entre los testimonios orales, los objetos materiales y los documentos oficiales nos permite acceder a una versión multifacética de lo que sucedía al interior de las clases escolares estudiadas, en su día a día, durante los años 1984-2010.

Se ha seleccionado un grupo de investigaciones que ya han trabajado sobre el dispositivo escolar pero que, a diferencia de la presente, han realizado observaciones directas en el momento en que las clases se desarrollaban. También han realizado entrevistas a los actores, alumnos y docentes en tiempo real. Estas investigaciones son coincidentes con el período que abarca la presente investigación.

De esta manera incluimos información producida por otros equipos que desarrollaron estudios sobre formas de enseñar, pero con otra metodología. Se han sumado los aportes de varios trabajos que relevaron información sobre configuraciones de clases escolares en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2007 (Acosta, 2006; Kessler, 2002; Dussel, 2006).

Como ya hemos dicho, la investigación centrada en la clase escolar tal como se da en el día a día de la vida escolar es algo reciente. La información provista por estas investigaciones se ha sumado a la información aportada por las otras fuentes, enriqueciendo notablemente el análisis.

### **¿Cómo estudiar la clase escolar? Algunas categorías para el análisis**

El centro de esta investigación está puesto en las configuraciones del dispositivo clase escolar. Para realizar un primer ordenamiento de la información recogida, adoptamos la tipología de clases propuesta por Marta Souto.

Esta tipología es producto de una gran cantidad de clases observadas en el nivel secundario, en el marco de la Programación UBACyT,<sup>1</sup> y coinciden en el tiempo con buena parte del período en estudio (1984-2010) para esta tesis. La tipología propuesta por Souto (1998) está

caracterizada desde las distintas perspectivas de análisis utilizadas: social, psíquica, instrumental. Las dimensiones más importantes consideradas en la construcción de los tipos son:

- La función pedagógica que corresponde a la perspectiva pedagógica
- El poder pedagógico que corresponde a la perspectiva social
- La tarea que corresponde a la perspectiva instrumental
- La organización psíquica que corresponde a la perspectiva psíquica

Las dimensiones son consideradas como ejes en los que los tipos pueden ubicarse en una gradualidad que permite determinar tres categorías entre polos extremos.

Los tipos construidos son siete:

1. Cátedra
2. Sumisión en la cátedra
3. Seminario
4. Taller
5. Taller escolarizado
6. Resistencia a la tarea
7. La clase contra sí misma

---

<sup>1</sup> El Programa UBACyT nuclea la mayor parte de las tareas de investigación que se realizan en la Universidad de Buenos Aires. En este caso nos referimos específicamente al proyecto *La clase escolar en la enseñanza media. Tipología desde un enfoque multidimensional* (con subsidio UBACyT FI 140) que dirigió Marta Souto.

Hemos decidido trabajar sólo desde la perspectiva instrumental.<sup>2</sup> No se trata de una decisión valorativa, sino

- <sup>2</sup> A continuación presentamos las distintas tipologías de clase, con sus referencias a la perspectiva instrumental, tal como las presenta la autora (Souto, 1998):

"I. CÁTEDRA. El poder pedagógico instaurado-aceptado.

Poder pedagógico instaurado como autoridad jerárquica. Predominio de lo social que se apoya en lo instrumental (poder-saber).

Tarea: impuesta, dirigida, uniforme para el grupo. Trabajo desde la tarea explícita exclusivamente. Esquema didáctico con tendencia a la estereotipia. Tarea centrada en la transmisión (por parte de P) y la recepción (por parte de Alumnos) de conocimientos. Tipos de tarea académica: memorística, de procedimientos, de comprensión (en menor medida). Preocupación por el conocimiento y la tarea organizada en torno a él. Técnicas: centradas en P exposición, ejercitación, interrogatorio e individualizadas. Pueden utilizarse técnicas grupales dentro de una organización centralizada. Evaluación: es más importante y tiende a desplazar a la enseñanza. Acento en el producto más que en el proceso. Conocimiento: versión única de conocimiento válido (la oficial).

Tipo de conocimiento predominante: tópicos y procedimental. Pedagogía heteroestructurante. Fuerte separación entre conocimiento escolar y cotidiano.

II. SUMISIÓN EN LA CÁTEDRA. El sometimiento al poder impuesto. Lo social provoca un estado emocional predominante. Tarea impuesta por P, dirigida, uniforme, acatada formalmente, rechazada implícitamente. Tarea explícita exclusivamente. Esquema didáctico rígido. Tipos de tarea: memorística, de ejercitación. Cumplimiento formal, a disgusto de los Alumnos. Pueden aparecer formas de resistencia en la abulia, falta de interés. Técnicas: centradas en P, interrogatorio, lección, pruebas cotidianas, ejercitación. Las actividades de enseñanza toman significado de evaluación constante. Evaluación más importante que enseñanza. Todo es evaluado y registrado. Acento en el producto final. Versión única e imperante de conocimiento válido (la oficial). Conocimiento: relación de exterioridad, cosificado, no significativo. Pedagogía heteroestructurante. Exclusión del conocimiento no escolar.

III. SEMINARIO. El conocimiento compartido. Predominio de lo instrumental. Tarea compartida y aceptada. Diversidad de tareas. Variación. Esquema didáctico flexible. Tarea explícita y en algunos casos implícita para el trabajo de las resistencias y motivaciones. Tareas de opinión, de comprensión, de ejercitación. Técnicas: centradas en pequeños grupos, individuales, de construcción conjunta, puede incluir exposiciones a cargo de P o de Alumnos.

Conocimiento: tendencia al conocimiento significativo, interiorizado y a la comprensión. Se prioriza la relación y el proceso de construcción del conocimiento. Se relaciona el conocimiento cotidiano con el escolar. Varias versiones de conocimiento aceptadas. Evaluación: de procesos y productos. La enseñanza se prioriza sobre la evaluación. Pedagogía interestructurada.

---

IV. TALLER. El trabajo compartido. Predominio de lo instrumental que responde a la lógica del trabajo. Predominio de la tarea. Tarea construida desde la lógica del trabajo y la producción. Predominio de la lógica del trabajo por sobre la de la enseñanza. Fuerte relación contexto-taller. Esquema didáctico adaptable a la producción. Relación de aprendizaje: sujeto - dispositivo tecnológico - materia prima - producto. Intervención docente de mediación entre el alumno y su trabajo; a demanda del alumno. Tareas: de procedimiento y de comprensión (en lo técnico) y de creación (en lo artístico). Pedagogía de la producción. Evaluación: con sentido de análisis del proceso. Acento tanto en procesos como en productos. Lugar estructurante del trabajo, la materia prima y la tecnología para los tiempos, espacios e intercambios. Valor de la producción real. Alto interés y compromiso en el aprendizaje.

V. TALLER ESCOLARIZADO. La producción como práctica simulada en la encrucijada de lógicas diferentes: el trabajo, la tecnología, el saber. Predominio de la lógica escolar por sobre la del trabajo. Predominio de la lógica de la enseñanza por sobre la del trabajo. Tarea: estructurada como "trabajo" con técnicas simuladas, artificialmente. Grados y tipos de sofisticación diversos según nivel de recursos tecnológicos. Tarea pautada y organizada por P, que propone dispositivos con grados de sofisticación diversos y transmite procedimientos que generan interés variable en los alumnos. Tendencia a la integración de contenidos. Modelo de intervención docente que oscila entre indicar-demostrar-exponer vs. observar-facilitar-problematizar. Actividades en pequeño grupo e individuales. Tareas procedimentales, en algunos casos comprensivas. Relación con el conocimiento exteriorizado. Interés del alumno sostenido por la secuencia de tareas. Utilización de recursos técnicos variados. Tendencia a una secuencia y un ritmo de actividades acelerados.

VI. RESISTENCIA A LA TAREA. El fracaso de la función experta. La tarea se obstaculiza por fracasos en la función experta (referida a lo social e instrumental) que genera desviaciones en el cumplimiento de la función pedagógica. Tarea: resistida, estereotipada, empobrecida. Esquema didáctico rígido. Progresión en la tarea diferencial según los alumnos. Formas de resistencia: desde los alumnos bullicio permanente, desinterés, incumplimiento de pautas de orden y de trabajo, falta de material, dilatación de los tiempos, sustitución de la realización personal por la copia, conductas fuera de tarea que responden a intereses ajenos a la clase, configuraciones en el grupo de alumnos contraculturales, etc. Desde P problemas en la propuesta didáctica (desestructuración, falta de interés, nivel de dificultad de la tarea inadecuado, nivel de conocimiento de la materia insuficiente, problemas en su relación con el conocimiento, no previsión de recursos), abandono de la función de conducción, dificultad en el monitoreo de actividades, conductas erráticas. Evaluación: diversidad de logros y productos según los alumnos. Predominio del producto final como formalidad y descuido de los procesos. Poca importancia y compromiso adjudicados a la tarea. Conocimiento como exterioridad.

VII. LA CLASE CONTRA SÍ MISMA. El conocimiento ausente. Predo-



de tipo práctica, el resto de las perspectivas, aunque muy pertinentes también, excede las posibilidades materiales y de tiempo.

También hemos incorporado otra categorización de las configuraciones de clase elaborada por el equipo de investigación dirigido por Diana Martín y Rita De Pascual (2012). En este caso se trata de una investigación sobre las actividades didácticas desarrolladas en clases de cuatro escuelas en la provincia de Río Negro. Las investigadoras realizaron observaciones y entrevistas con docentes y alumnos, y a partir de la información recogida, proponen una clasificación de las actividades que alumnos y profesores desarrollan en sus clases como parte de sus prácticas de enseñanza:<sup>3</sup>

---

minio de lo psíquico por carencia de organización social e instrumental. Ausencia de cumplimiento de la función pedagógica. Tarea inestructurada, inconsistente. Situaciones de pretarea o no tarea constantes. No se visualiza organización ni esquema didáctico. Falta de propuesta didáctica. Escasa producción y diversidad librada a los individuos. Descuido en las estructuras de orden e instrucción. El producto es mera apariencia para la evaluación. Formas de ficción pedagógica extremas. Inoperancia de P para la organización y la instrucción.”

- 3 A continuación incluimos la descripción que realizan las autoras de la clasificación: “*Explicación docente*: remite a las exposiciones teóricas o prácticas que realiza el docente en el grupo clase. En términos de desafío cognitivo, encontramos que el énfasis puede estar puesto en aprendizajes asociativos. Las tareas que conforman esta actividad son: lectura del material teórico –elaborado por el docente–, explicación de ecuaciones y/o conceptos en el pizarrón. *Ejercitación*: es una actividad referida a la aplicación de conocimientos, porta una lógica deductiva más vinculada a la búsqueda de procedimientos adecuados para operar en un campo determinado. Esta actividad requiere baja exigencia cognitiva. *Aplicación*: es el uso que se hace de conocimiento –técnico y conceptual– en un problema real, teórico o práctico. Involucra tareas que refieren al ejercicio y a la explicación. *Explicación dialogada*: se liga a las interacciones que se plantean en la clase, entre docentes, estudiantes, estudiantes entre sí, a partir de un formato que reconoce la subjetividad del aprendiz y su vinculación con los objetos del conocimiento. Se construye a partir de las preguntas y los diálogos que formulan recíprocamente docente y estudiantes. *Proyecto*: promueve la integración de cuestiones teóricas y prácticas en el abordaje de una problemática del mundo del trabajo. Es un instrumento que posibilita la autonomía del alumno y una explicación clara de los propósitos de enseñanza, centrados en el logro de un producto. Esta actividad plantea desafíos de alta exigencia cognitiva al

- Explicación docente
- Ejercitación
- Aplicación
- Explicación dialogada
- Proyecto
- Visitas
- Pasantías

Esta clasificación, en función de las actividades desplegadas en el desarrollo de la clase escolar, permitió realizar otro tipo de organización de la información recogida con los testimonios orales. El cruce de ambas propuestas –la de M. Souto y la de Pascuale y Martin– ofrece un primer acercamiento panorámico y general de lo que sucedía con las configuraciones de clase en distintos momentos del período en estudio. De esta manera podemos encontrar rasgos comunes y distintivos que hacen a cada testimonio y cada momento.

---

estudiante. *Visitas*: constituye una instancia de observación y contactos del estudiante con el objeto de estudio y/o con ámbitos de trabajo colaborando con el proceso de aprendizaje de éste. *Pasantías*: Orientada a facilitar aprendizajes en los campos social, profesional y cultural. Se realizan en el ámbito empresarial donde los estudiantes llevan a cabo prácticas supervisadas, relacionadas con su formación y especialización. Los propósitos de dicha actividad se vinculan con el desarrollo de actitudes de trabajo sistematizado, conciencia organizacional, el ejercicio del sentido crítico, la observación y la comunicación de ideas y experiencias. Su exigencia es de alto impacto cognitivo”.

## 4

### **Las configuraciones de clase, en la voz de los protagonistas**

El presente capítulo permitirá acercarnos a un conjunto de configuraciones de clase que se desarrollaron durante el período en estudio (1984-2010). Con la presentación de la información recogida intentaremos avanzar en la comprensión de qué sucedía al interior de los dispositivos clase durante este tiempo prolífico en materia de reformas del nivel secundario.

#### **Caracterización de las configuraciones de clase desde los testimonios**

Como ya mencionamos en el capítulo anterior, los datos obtenidos provienen de

- Los testimonios orales de los protagonistas de esas configuraciones de la clase escolar, el relato de quienes fueron docentes y alumnos.
- Los objetos y materiales provistos por los testimoniantes.
- Los documentos escritos producidos por los ministerios del área (tanto a nivel nacional como jurisdiccional).

A partir de la información obtenida, intentaremos realizar un recorrido desde 1984 hasta 2010 en el cual podamos destacar algunos cambios y permanencias en las configuraciones de clases.

En los primeros años posteriores a 1984, el diseño de clase que aparece como predominante en las descripciones es la clase frontal.<sup>1</sup> En los testimonios<sup>2</sup> que describen ese período, las menciones a esta configuración del dispositivo son recurrentes. En el caso de los profesores:

En esa época se trabaja generalmente con libros de texto (...) los alumnos estaban muy acostumbrados a trabajar con el libro, trabajar con cuestionarios, exponían después las cosas que ellos leían. Se acostumbraba mucho también a que el profesor pueda explicar y exponer durante un tiempo importante del bloque, tal vez una hora se podía estar hablando del tema y el alumno siempre leía para las clases, participaba, traía ejemplos, tenía una actitud de aceptación de lo que uno le explicaba y a su vez participaba. (D4 1:11)

Algunos de los testimoniantes estudiantes aportaron sus carpetas escolares, en las que se observa que el trabajo en clase consistía muchas veces en extensos dictados (de tres o cuatro carillas) y una ejercitación al final basada en el texto escolar.

Dictado. Mucha copia del pizarrón (...) no había una interacción, era más el profesor dictaba, copiabas, y no había trabajos en equipo y esas cosas (...) no existían. (A4 4:24)

Las clases eran aburridas (...) Para mí, más bien tenía la onda trámite: hay que ir, hay que hacerlo (...) y eran todas parecidas no había algo que se diferencié... (A7 1:26)

---

<sup>1</sup> Con esta denominación nos estamos refiriendo al formato de clase en que el docente expone.

<sup>2</sup> Los testimonios han sido rotulados con la letra D cuando se trata de docentes, y con la letra A cuando se trata de alumnos/estudiantes.

Asimismo, los documentos oficiales de la época consultados parecen ratificar la posición casi hegemónica de esta configuración, con recomendaciones para la enseñanza que parten de un diagnóstico (muchas veces explícito en el propio texto) que considera la clase frontal como una práctica predominante en la escuela secundaria y que hay que cambiar.

Observamos que lo recomendado en los documentos pone en cuestión esta configuración. Algunos fragmentos resultan ilustrativos:

1. Replantear la organización de la clase y la necesidad de utilizar distintas técnicas que permitan la participación de los alumnos y la evaluación del proceso de aprendizaje.
2. Organizar problemáticas de aprendizaje, a través de los Departamentos de materias afines, que requieran la integración de las distintas asignaturas, favoreciendo el enfoque interdisciplinario. (Boletín CONET N° 962 / 11 de marzo de 1985)

Plantear el problema de la interdisciplinariedad que supone: articulación de distintas disciplinas; organización de programas flexibles y funcionales; criterios de evaluación compartidos; propuesta de técnicas, recursos, procedimientos adecuados. (Boletín CONET N° 962 / 11 de marzo de 1985)

Es interesante destacar cómo en muchos testimonios, en especial de quienes fueron estudiantes, se establece un vínculo directo entre la clase frontal y autoritarismo y la última dictadura en la Argentina.

Eran profesores que venían de la época de la dictadura. Entonces las clases eran rígidas, los profesores eran muy militarizados (vamos a decir). (A4 1:38)

Ya había empezado la democracia, pero no había mucha diferencia en cuanto al dictado de las clases (...) El profesor daba la clase (...) dictaba (...) siempre había que tener un libro de texto, había que leer de una clase para la otra una lectura.

Sobre eso se trabajaba. No se participaba demasiado. No se podía discutir demasiado (...) Los textos era los mismos que se usaban (...) porque eran los mismos que había usado mi hermana durante la época del proceso. (A3 1:20)

Sí, ya empezaba a aparecer la diferencia entre los profesores que venían de la época militar y los que tenían la otra onda. Pero en las clases concretas mucho no se notaba. (A7 1:48)

En los documentos oficiales de la época, también había referencias a la vinculación de ciertos enfoques en la enseñanza con la dictadura cívico-militar. En especial en lo concerniente a la autoridad del docente:

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

Esta configuración de clase aparece como una herencia de la dictadura, aunque esto no sea estrictamente correcto en términos históricos.<sup>3</sup> Sin embargo algunos testimonios y la mayoría de los documentos de la época establecen una vinculación casi lineal.

Otra cuestión que se destaca en los testimonios, tanto de estudiantes como de docentes, es lo referente a la evaluación, que es vista como un procedimiento para distinguir entre los alumnos que estudian y los que no. Así, el examen escrito individual se presenta como una de las modalidades de evaluación más utilizada junto a las lecciones orales en este período.

---

<sup>3</sup> El modelo de clase frontal es una invención atribuida a los hermanos Lasallanos alrededor del siglo XVIII (Dussel, 1999).

La evaluación era bastante formal, o sea con escrito y con las lecciones orales. (...) Escrito individual, riguroso individual, los orales y participación en clase. (D4 7:17)

En ese momento la evaluación era muy al final. Como la evaluación de resultados. (D4 12:16)

... no con mucha opinión, digamos. No para explayarse demasiado sino para recordar de memoria lo que decía el libro. (A3 8:25)

... era la forma tradicional: pruebas escritas (...) mayormente evaluaciones escritas y por ahí alguna exposición... (A7 8:04)

La Dirección Nacional de Enseñanza Media fijaba claramente su posición y urgía a los docentes a revisar sus criterios de evaluación, con el consecuente impacto en la elección de los instrumentos.

Urgencia de replantear **criterios de evaluación**, para los primeros años especialmente, tomando la evaluación en un sentido amplio “como acción orientadora permanente inserta en el proceso educativo”. (Talleres de DINEM, Cuadernillo III Evaluación, p. 16) (Boletín CONET N° 962 / 11 de marzo de 1985) (Negritas en el original)

El aula aparece como lugar casi exclusivo para el despliegue del dispositivo clase. Son escasas las menciones a otros espacios físicos.

Para los años 90, la clase frontal mantendrá todavía su predominancia sobre otras formas<sup>4</sup> de enseñar de acuerdo con los testimonios de estudiantes.

---

<sup>4</sup> A partir del retorno de la democracia, en 1984, comienzan a circular autores que plantean otras formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Los autores de clara orientación constructivista como Vigotsky, Ausubel o Piaget encuentran un lugar entre los docentes críticos de la clase frontal y enciclopedista. Los textos de pedagogía de Freire también recuperaran protagonismo en las carreras de formación docente.

Clases muy teóricas, tomar nota (...) eso era lo general.  
(A2 0:51)

Mucho tiempo de profesores hablando y hablando, eran horas (...) y tomando nota... (A2 6:15)

Era rutinario (...) la profesora que entraba daba la clase y (...) respondíamos hasta cierto punto (...) no sé si daba tanto lugar al intercambio. (A1 0:55)

Las clases muy tradicionales, para mi gusto. (...) Primero los profesores eran los mismos que hacía como veinticinco años, más o menos (...) cuando yo entré ya sabía lo que iba a pasar porque mi hermana había ido al mismo colegio. O sea, los profesores repetían todos los años las mismas cosas y su misma metodología de clase. (A6 1:22)

Hacia los últimos años de la década del 90 y principios de la siguiente, comienzan a mencionarse algunas configuraciones diferentes.

Me acuerdo de... de como si hubiera distintos tipos de clases. Por ejemplo Biología de primer año, historia de primer año era como más de memoria (...) más parecidas a la primaria. (0:59)

Y después (...) capaz los años superiores, teníamos... había un espacio de radio entonces hacíamos como un ejercicio de un programa, con todas las tareas. (2:19)  
... hacíamos un trabajo práctico pero era más divertido (...) era más interesante, menos teórico, como que era teórico pero también era más integrado con la vida adolescente de ese momento. (A5 2:59)

Hacíamos un trabajo práctico en grupo, pero era como lo de menos, porque después lo exponíamos entre todos, lo poníamos en común, y ahí lo íbamos corrigiendo juntos. (A2 4:55) (Referencia a una profesora con una propuesta de clase diferente)



... en esas sí había mucho trabajo en equipo, incluso los espacios cambiaban porque el secundario tenía un espacio de radio... (1:16)

Esas clases eran mucho más interesantes, si no era la profesora que venía llenaba el pizarrón, uno copiaba y no mucho más. (1:18)

Se trabajaba en grupo, se elegía, se debatía, porque el proyecto de los dos años era una revista (...) una revista entera por año. (A1 3:24) (La entrevistada se refiere a las clases del ciclo superior orientado en Comunicación Social)

En consonancia con la percepción de los alumnos una docente se refiere a un cambio en su forma de enseñar a partir del año 2001:

Empecé a implementar otros formatos. No fui con una lección para dar. Fui más que nada a buscar preguntas, fui a preguntar... (D7 5:59)

En cuanto a espacios, tampoco el aula pierde su lugar principal, pero al igual que en los casos anteriores, comienzan a surgir tímidamente nuevos espacios para la clase. Algunos estudiantes recuerdan que

en esas sí había mucho trabajo en equipo, incluso los espacios cambiaban porque el secundario tenía un espacio de radio... (A1 1:16) (La entrevistada se refiere a las clases del ciclo superior orientado en Comunicación Social)

Había un aula de teatro. (A5 5:23)

En materia de evaluaciones, el examen escrito individual de corte memorístico pierde su lugar predominante, y empiezan a aparecer menciones de algunas experiencias que rompen con su hegemonía.

(Sobre las modalidades de evaluación) "Era responder preguntas (...) o del texto o de la clase o del tema. (A2 7:02)

En general era escrito (...) sacando algunas profesoras que hacían escrito y oral. (A1 8:32)

Nos evaluaban más en el trabajo en la clase, en lo que habíamos analizado de los textos, pero no se basaba tanto en exámenes escritos. (A2 7:45)

El siguiente testimonio docente muestra un cambio de mirada sobre el examen:

Las evaluaciones en principio eran *multiple choice* o verdadero falso, mal hechas y a partir del cambio (...) mi cambio en la mirada para dar la materia (...) y de cambio en la metodología de trabajo, empecé a armar otro tipo de evaluaciones en las que pedía (...) o el análisis de alguna situación concreta (...) como lo veían ellos. En general a libro abierto. (...) les hacía la devolución de la evaluación... (D7 0:01)

Varios alumnos entrevistados facilitaron ejemplos de evaluaciones en donde puede verse el surgimiento de los trabajos prácticos domiciliarios y elaborados en pequeños grupos o en parejas.

En las entrevistas referidas a los años 90 aparecen referencias, tanto de parte de docentes como de estudiantes, a proyectos desarrollados en las clases que parecen apuntar a una vinculación de la tarea escolar con el “mundo real” extramuros de la escuela.

Cuando quería dar Ética no iba con la teoría de Epicuro, Aristóteles o Kant. Primero iba y planteábamos casos, veíamos qué pasaba con bioética, con manipulación genética (...) casos concretos, actuales que en algún punto los pudiera convocar. (D7 8:32)

Después hubo algo que estuvo bueno, que es que en quinto año el tercer trimestre no íbamos a clase,<sup>5</sup> entonces hacíamos todos trabajos prácticos grupales. Qué bueno, esa fue una experiencia en grupo fuerte... (A5 5:33)

El contexto de la crisis de 2001 en la Argentina ingresa a la escuela e impacta en algunos docentes que repiensen sus configuraciones de clase.

Cuando ocurre lo del trueque, les empiezo a preguntar cuáles son sus experiencias respecto de eso. Si había familias, más allá de ser una escuela privada, que estaban metidas en algún nodo (...) esto entusiasmaba muchos a los pibes porque el que no estaba metido, quería saber qué pasaba. (D7 7:27)

Yo creo que incidió el momento político en el que yo empiezo a trabajar en [menciona escuela]. El lugar en el que estaba emplazada la escuela, que era un barrio en el que justamente en el 2001 la cosa estaba muy mal. Eso hizo también que yo tuviera una actitud diferente en relación a los chicos (...) era muy movilizante estar ahí. (D6 21:40)

Durante los 90, el ministerio nacional del área produjo abundante material documental y bibliográfico para impulsar la reforma prevista en la Ley Federal de Educación. En lo que respecta a la escuela media, puede verse que los cambios que se promueven a nivel de las configuraciones de clase siguen en líneas generales los de los documentos de la década anterior (Boletín CONET N° 962 de 1985; Disciplina Cuadernillo N° 1 MEyJ 1985).

En los siguientes fragmentos puede verse que no se cuestiona la dirección de los cambios propuestos en los 80, sino que se pone en duda la capacidad de gestionar las reformas (tanto a nivel gobierno como a nivel instituciones).

---

<sup>5</sup> La entrevistada hace referencia a una modalidad de cursada adoptada por algunas escuelas para el último año del bachillerato. Durante el tercer trimestre, los estudiantes concurrían a unas tutorías grupales quincenales. A esta situación es a la que se refiere al decir que no iban a clases.

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

[Las reformas anteriores...] han fracasado por no haber sido acompañadas por una organización diferente tanto del aula como de la institución ni por modelos de gestión que potenciaran y fueran continentes de las transformaciones necesarias. (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE, junio 1995)

Las siguientes citas dejan pocas dudas sobre la orientación en materia de configuraciones de clases:

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

Lo dicho en el fragmento anterior, implica

variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias; Material de apoyo para el proceso de aprendizaje (diferentes fuentes de información, guías de trabajo autónomo, juegos, etc.); Evaluación de procesos y productos; El docente como facilitador y orientador del proceso de aprendizaje. (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE, junio 1995)

La escuela estará centrada en el HACER del alumno entendiendo el HACER PRODUCTIVO como el eje central de la propuesta de enseñanza. (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE, junio 1995) (Mayúsculas en el original)

Incluso el aula como espacio y tiempo privilegiado para el desarrollo de la clase es cuestionada.

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

Ya hacia el año 2010, resulta difícil encontrar tanto en los testimonios como en los documentos oficiales una configuración que resulte preponderante. Se recuperan una variedad de configuraciones que conviven al interior de la escuela secundaria. Si bien la clase frontal sigue apareciendo, ya no es la única opción. Los testimonios de docentes traen otras configuraciones con otro lugar para el docente, con otro rol para el alumno, con otro tipo de actividades.

Aprendo con lo que pueden aportar los propios alumnos. (...) ellos con las nuevas tecnologías permanentemente aportan información, datos... (D2 8:45)

Trabajar con material cinematográfico, con lecturas de algunos otros materiales (...) textos no solamente de los libros de psicología que tenían los chicos o que estaban en la biblioteca, sino buscar algún otro material como una película que sirva de eje motivador (...) [Vimos la película...] *La guerra del fuego* porque trabajamos un proyecto de antropología. (...) trabajamos algunas cuestiones de autores (...) con Serrat y lo vinculamos con algunas escuelas filosóficas (...) bueno era casi un taller... (D8 2:44)

Mi idea era construir a partir del diálogo, para después pasar a una cuestión escrita que tenía que ver, no con responder preguntas, sino con una forma de producción o que lo pibes elaboraran algo que tuviera relación con eso pero que no fuera de responder al texto. (D9 4:51)

En materia de enfoques e instrumentos de evaluación, los relatos de docentes muestran un cierto retroceso de la evaluación de resultados final y del examen de corte memorístico junto al surgimiento de nuevas formas de pensar la evaluación.

Se evalúa a través de un trabajo práctico. La evaluación... la evaluación no es una evaluación tradicional. Una evaluación que puede ser domiciliaria, a carpeta abierta... (D2 6:02)

Tomar un trabajo práctico a través de un video. Después de haber visto un video, tratar de aprovechar ese material para que saquen información y tomarlo como un trabajo práctico. (D5 11:22)

Intenté con trabajos prácticos, con una evaluación escrita (...) y me di cuenta que mucho sentido no tenía. Había trabajo grupal, trabajos en pareja (...) fue toda una exploración sobre la evaluación en secundario. (D8 11:12)

Me di cuenta que el proceso de laburo es mucho más rico que la evaluación puntual. (D9 11:28)

La revalorización del trabajo en equipos o en grupo cobra fuerza por estos años.<sup>6</sup> Este tipo de actividades, casi inexistentes en los testimonios de principios del período, ahora surgen como algo más habitual. El trabajo en grupos es mencionado reiteradamente por estudiantes y docentes. En cierto modo, relacionado a esto, cambian las menciones con respecto al vínculo con los estudiantes. Mientras que al inicio de los 80, la disciplina y el “manejo” de grupos son

---

<sup>6</sup> Seguramente hay más de un factor que promueve esta revalorización. Muy probablemente, entre ellos se encuentre la difusión de teorías psicológicas que recuperan al grupo como instancia positiva de trabajo (Anzieu, Käs, Vigotsky) y la consolidación de corrientes dentro de la didáctica basadas en estas ideas (Souto).

objeto de la preocupación de los profesores entrevistados, hacia 2010 se observan algunos cambios en relación a los vínculos y la convivencia.

Las cosas que más me preocupaban [en los 80] era el tema de... de... lo que en ese entonces yo misma llamaba el manejo del grupo. Que hoy me parece detestable llamarlo así. (5:01)

[Actualmente...] más que mi preocupación por cómo manejar al grupo, mi preocupación pasaba por cómo vincularme con los chicos, y cómo poder llevar un proceso de aprendizaje en esas circunstancias... (D6 22:39)

Yo siempre digo que la Biología es importante, pero también hay otros aspectos de la materia, que también no son menos importantes, como el trato con el chico. Tratar de que aprenda desde algún lugar, desde lo que le guste. (D5 9:54)

Lo que yo tenía como muy presente era la idea de profe y de clase que yo había recibido en la secundaria. En donde el chabón estaba ahí en el saber y yo era algo que tenía que ir a morder ese saber o esa clase o a repetir lo que quisiera. Y entonces empecé a entender que ese sujeto de derecho (el alumno) tiene cosas para decir y por ahí mi función no sería tanto decirle lo que tiene que decir sino potenciar su discurso. (D9 14:28)

Surgen también nuevos espacios para el desarrollo de la clase. Ya no es el aula el único espacio físico para una clase, sino que aparecen en los testimonios de docentes otros como talleres, aulas especiales (teatro y radio).

En realidad las clases “normales” se dan en las aulas. Al tener un laboratorio bastante bien instalado, las clases [en el laboratorio] se daban desde otro lugar... (D5 10:19)

Surgió la posibilidad, como había espacio en la escuela, espacio verde, de tratar de meter en los primeros años los talleres de huerta, jardín... (D5 2:22)

No estaban en el aula, llevaba a los chicos directamente al jardín. (D5 3:02)

Acá en la [menciona escuela] fue muy fuerte la presencia del laboratorio. Incorporar al laboratorio como un lugar no solo para hacer experiencias sino como lugar de trabajo (...) Yo daba clase en el laboratorio. (D6 15:31)

En apoyo a estos testimonios, algunos entrevistados aportaron fotografías de esos años en las cuales pueden verse a docentes con sus grupos de alumnos desarrollando su clase en el laboratorio o en el jardín.

Por estos años, gana espacio la planificación por proyectos como modalidad de configuración de las clases. Algunos docentes recuerdan que

hubo momentos memorables para mí, de proyectos que se llevaron a cabo en la escuela como el de la huerta con los frutales, el del cultivo de hongos, en donde también hacíamos uso de otros espacios, pero que los tratábamos de incorporar a las clases. (D6 18:51)

En un momento tuve pareja pedagógica. Eso fue muy interesante porque la construcción entre dos (...) ya éramos dos viendo al grupo y viendo como había respondido frente a una consigna. (D9 11:37)

La pareja pedagógica estuvo buenísimo. Después no hubo más ese proyecto pero sí quedaron cosas que tenían que ver con la modificación. Pensar de a dos, pero también pensar uno para qué estoy enseñando esto que estoy enseñando. (D9 13:46)

Hacia los últimos años del período en estudio, aparece en escena la cuestión de las denominadas nuevas tecnologías, transformadas en política de Estado a partir de 2010



con la implementación del Programa Conectar-Igualdad,<sup>7</sup> y se observa el uso de este recurso al momento de diseñar las clases.

Tengo tres plataformas con aula virtual. (D2 9:35)

Tenía la suerte de tener un cañón que lo podía llevar al laboratorio. (D5 15:54)

Teníamos una computadora donde teníamos un *backup* de un montón de videos que utilizábamos regularmente y el cañón que lo buscábamos y lo proyectábamos ahí mismo... (D6 18:18)

Otra cosa que facilitó mucho fue la entrega de *netbooks*. (...) Eso me permitía escanear textos, meter los textos allí, que los chicos escriban y entonces el proceso de escritura es diferente... (D9 19:09)

En estos últimos años, los documentos de recomendaciones para la enseñanza parecen ir más en línea con lo que sucede en las clases. A diferencia de los documentos de los años 80, estos parecen acompañar y reforzar algo de lo que está sucediendo en las escuelas. La clase frontal, que es el interlocutor común de los documentos hasta 2002, deja de tener ese lugar. No es que desaparezcan las referencias a ese modo de enseñar, pero ya no es el foco principal. La inclusión de todos los jóvenes en la escuela media<sup>8</sup> ocupa un lugar central en los documentos. El fracaso escolar ya no es considerado como un problema de cada estudiante y

---

<sup>7</sup> El Programa Conectar-Igualdad fue un ambicioso plan que distribuyó cerca de 3.000.000 de *netbooks* a estudiantes del nivel secundario de toda la Argentina. Iniciado en el año 2010, fue desactivado en 2016 con el cambio de autoridades a nivel nacional.

<sup>8</sup> Hay que mencionar que en la Ciudad de Buenos Aires la obligatoriedad del nivel medio completo se estableció por ley de la ciudad en 2002. Recién en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, esta medida se generalizó a todo el país.

de su familia. Es considerado un problema complejo en el que también tienen responsabilidades el sistema educativo, la institución escolar y las modalidades de enseñanza.

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

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

- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje en cuanto a organización de la tarea –grupal e individual–, formas de estudio, ritmo, tipo de tarea, formas de acceso, materiales utilizados, etc.
- Ofrecer la posibilidad de que, en forma creciente, los alumnos realicen opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades a realizar y áreas de conocimiento a profundizar en función de los propósitos planteados, sus intereses, el tiempo disponible, los materiales, etc.

- Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás, y de su proceso de aprendizaje.
- Ofrecer experiencias que aproximen al alumno a diversos modos y procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico, etc.). (Incluido en la introducción a los programas de las asignaturas producidos entre 2003/4 por el GCBA)

## Los cambios desde los niveles de gobierno del sistema en la vida cotidiana de la clase

Como ya se dijo, el período que nos ocupa (1984-2010) es rico en reformas educativas que se enfocaron muy especialmente al nivel medio. ¿Cómo aparecen estas reformas en los testimonios recogidos? ¿Cuánto impactaron?

Puede decirse que, en líneas generales, la mayoría de los cambios impulsados por las reformas educativas no tienen menciones entre los entrevistados. Cambios relevantes (desde la óptica de las políticas educativas), como la supresión del examen de ingreso o la eliminación del uso obligatorio de uniforme en los 80, no han merecido ningún comentario. Corrió la misma suerte la implementación del denominado período de recuperación en reemplazo de los tribunales examinadores de diciembre.

En relación con las reformas de los años 90, tampoco hay menciones significativas.<sup>9</sup> Solo algún comentario sobre los Contenidos Básicos Comunes. Recién llegando a los años 2000 aparecen referencias a algunos cambios impulsados desde los niveles de gobierno del sistema educativo. Las

---

<sup>9</sup> Hay que aclarar que en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, esta no aplicó el cambio de estructura (secundaria a EGB3 y polimodal) establecido por la Ley Federal de Educación de 1993. Probablemente esto haga que no sean tan visibles las reformas de ese período para los alumnos y docentes de la ciudad.

menciones de los docentes se relacionan básicamente con la implementación de la obligatoriedad de la escuela media y la incorporación de la educación sexual integral (ESI).

Inicié con la Ley Federal de Educación en la Ciudad de Buenos Aires. Lo que Recuerdo es que nos pedían las planificaciones absolutamente ajustadas a los contenidos del diseño curricular. (En verdad, se refiere a los Contenidos Básicos Comunes) (D7 1:14)

Empiezo a planificar tal como decía el diseño [se refiere a los CBC] con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales... (D7 2:06)

[Con relación a la sanción de la ley de ESI] Yo estaba trabajando bastante de estas cuestiones antes de la ley. (D7 11:02)

La profesora de Historia dijo yo no tengo nada que trabajar acá (con relación a ESI). Yo doy historia, nada más. Y otros profesores ni siquiera fueron a la reunión cuando fueron convocados y nunca trabajaron... (D7 12:01)

De Nación llegó (...) material para laburar ESI. Con propuestas... (D9 16:53)

En el año 2007 me mandan (desde la escuela) a la Feria del libro a unas charlas. Y esa charla fue para mí como fundante porque me empezaron a hablar del sujeto de derecho. El pibe como un sujeto de derecho. Y para mí fue como un mundo... (D9 13:54)

También aparecen referencias al uso de nuevas tecnologías, que antecedieron a la creación del Programa Conectar-Igualdad.

[Comentario sobre la actitud de muchos docentes frente a la promoción del uso de TIC] Ofrecen resistencias y las hacen públicas esas resistencias. (D2 10:44)

Otra cosa que facilitó mucho fue la entrega de *netbooks*... (D9 19:09)

Un ejemplo interesante para analizar cómo impactan las reformas educativas en las configuraciones de clase es el cambio de régimen de evaluación, promoción y calificación de los alumnos producido en 1986. Podría decirse que este es el único cambio surgido desde los niveles ministeriales que aparece con fuerza en los testimonios, a pesar del tiempo transcurrido. Casi ninguno de los testimoniantes de ese período (1984-1990) omitió hacer referencia a él. A continuación algunos testimonios coincidentes de alumnos y docentes que dan cuenta de ello:

En el año 85 comenzó la reforma referida a la evaluación, que era con el satisfactorio, alcanzó, no alcanzó... (...) En la práctica el alumno siempre trataba de pasarlo a una nota. (...) Y los profesores... también [risas]. (D4 9:32)

Aparecía la evaluación por objetivos, lo cual provocaba un caos en la escuela. (...) era bastante caos pasarse de un sistema de calificación a otro. (...) lo que sencillamente se terminaba haciendo era transformar calificaciones en aprobados (...) alcanzados y no alcanzados. (D1 1:30)

Yo justo entré en... el momento que pasaron de la calificación con números al alcanzó no alcanzó. Los cinco años tuve ese sistema. Era tan relativo todo... no era muy exacto pero... (A3 7:41)

Yo agarré un periodo en el cual cambié tres o cuatro veces de forma de evaluar y de boletín. (...) [Referencia a cómo impactó en las formas de evaluar el cambio de normativa] Pero era la forma tradicional: pruebas escritas (...) mayormente evaluaciones escritas y por ahí alguna exposición... (A7 8:04)

Asimilaban la nota numérica a las letras que había que usar. (...) Pero en lo concreto en la forma de evaluar, no, no había diferencia. (A7 9:28)

Algunos entrevistados ex estudiantes aportaron sus boletines de calificaciones que muestran esos cambios en las formas de comunicar los resultados de los aprendizajes. Entre 1986 y 1989, hubo varios de esos cambios.<sup>10</sup>

## **Configuraciones de clase en los relatos: una primera síntesis**

Hasta aquí hemos considerado a partir de algunos testimonios las transformaciones en las configuraciones de clase tal como las presentan docentes y estudiantes. Si atendemos a la totalidad de los registros recogidos, es posible un ordenamiento de la información aplicando la tipología de clases escolares propuesta por Marta Souto (mencionada en el capítulo 3). Cabe aclarar que si bien cada testimonio posee valor en sí mismo, en esta oportunidad una mirada global de algunos aspectos mencionados en el conjunto amplía y enriquece la comprensión de la información recogida.

A partir de las descripciones realizadas por los testimoniante, hemos identificado los tipos de clases mencionadas. Se tuvieron en cuenta las descripciones de los distintos tipos de clase,<sup>11</sup> tanto los predominantes como aquellos que aparecían como prácticas minoritarias o excepcionales.

---

<sup>10</sup> Algunos de los entrevistados aportaron boletines de calificaciones que corresponden a los años 1985 y 1986. Allí puede observarse el cambio de la escala numérica a la conceptual. Luego, dos años después, se realizaría un ajuste a la escala conceptual ampliando de tres a cinco las opciones. También hubo ajustes en el formato del denominado período de recuperación que sustituyó, en parte, a las tradicionales mesas de examen.

<sup>11</sup> No nos referimos a menciones explícitas solamente, sino a la mención de características que responden a una tipología u a otra. No necesariamente los entrevistados conocen la tipología con la que estamos trabajando.

Para organizar la información recogida sobre los diferentes tipos de actividades didácticas mencionadas en las entrevistas,<sup>12</sup> se aplicó la clasificación propuesta por Martin y De Pasquale (presentada en el capítulo 3). Al igual que con los tipos de clase escolar, aquí también se tuvieron en cuenta las actividades mencionadas por los entrevistados, tanto las que aparecen como predominantes como las que se presentan como minoritarias o excepcionales.

En algunos casos los testimoniantes aportaron objetos que acompañaron sus relatos (carpetas de clase, consignas de trabajos prácticos y boletines de calificaciones). Estos objetos refuerzan los dichos de los entrevistados.

Luego de haber analizado la información recogida en los testimonios desde las categorías citadas, puede verse cómo a medida que se avanza por el período en estudio (1984-2010), los tipos de clase como cátedra y sumisión a la cátedra ceden su lugar predominante para dar espacio a los tipos como seminario y taller. En el caso de las actividades, puede constatarse cómo la explicación del docente y la ejercitación dejan su predominio de los 80 para dar lugar a la aparición de actividades como exposición dialogada o proyectos. Podría decirse que hay un recorrido que se inicia en los 80 con un predominio de la clase frontal, con la exposición docente y el examen escrito e individual, y que finaliza con una pluralidad de configuraciones de clase en donde se puede encontrar desde la clase frontal ya descripta hasta clases con formato de taller y con parejas pedagógicas.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Ídem cita anterior.

<sup>13</sup> Aquí nos estamos refiriendo exclusivamente a la información obtenida en el campo para esta investigación. No necesariamente esto es un reflejo exacto de lo que sucedía en todo el sistema educativo de la ciudad.

## **Las configuraciones de clase en los documentos oficiales**

Durante el período 1984-2010, tanto el ministerio del área a nivel nacional como a nivel jurisdiccional produjeron una serie de documentos que contenían recomendaciones para la enseñanza en el nivel. Estos documentos tenían como destinatarios directos a los profesores de la escuela secundaria. Durante el lapso 1984-1990, manifestaban explícitamente la necesidad de democratizar el sistema educativo argentino y en especial la escuela secundaria. Durante el período 1991-2001, partían de la necesidad de modernizar la escuela media adaptándola a los nuevos tiempos. Para los años 2002-2010, se justificaban en la necesidad de incluir a todos en la escuela secundaria. Con distintas fundamentaciones, durante los tres períodos hubo recomendaciones para que los docentes se inclinaran por un tipo de configuración de clase. El siguiente cuadro resume el contenido de los documentos consultados.



Período	1984/90	1991/01	2002/10
<b>Configuraciones de clases recomendadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un docente que guíe y acompañe.</li> <li>-Un alumno protagonista de su aprendizaje. Activo.</li> <li>-Se promueve el uso de "nuevos" recursos: el trabajo en equipos, el debate y la discusión, la flexibilización de los tiempos.</li> <li>-Se promueve la evaluación de proceso.</li> <li>-Implicitamente rechaza la clase frontal y el enfoque enciclopedista por ser dogmático y autoritario.</li> <li>-Subyacen concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un docente que conduzca el proceso de enseñanza y de aprendizaje con profesionalidad.</li> <li>-Un alumno activo que desarrolla las actividades de aprendizaje.</li> <li>-Se promueve el uso de "nuevos" recursos: trabajo en grupos, flexibilización de los tiempos, uso de espacios alternativos al aula.</li> <li>-Se promueve la evaluación de proceso.</li> <li>-Se rechaza explícitamente la clase frontal y el enfoque enciclopedista por ser desactualizado.</li> <li>-Subyacen concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.</li> <li>-Se propone la enseñanza por competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un docente que guíe y acompañe.</li> <li>-Un alumno protagonista de su aprendizaje. Activo.</li> <li>-Se promueven "nuevas" configuraciones de clase: seminarios, aula taller. Aparecen "nuevos" recursos: <i>netbooks</i>, video.</li> <li>-Se promueve la evaluación de proceso.</li> <li>-Subyacen concepciones constructivistas sobre el aprendizaje.</li> </ul>
<b>Observaciones</b>	Se propone un replanteo de la disciplina y la autoridad del docente en la clase.	Se plantea la necesidad de democratizar la escuela media.	Se plantea la obligatoriedad del nivel.

## A modo de resumen de la información recogida

Los primeros años (1984-1990) muestran la clase frontal como predominante sobre otras alternativas, en la que el docente se ubica en el lugar de quien posee el saber, el alumno se posiciona en el lugar del no-saber y la exposición es el medio privilegiado para la transmisión. El recurso por

excelencia es el libro. El examen escrito individual es el instrumento casi exclusivo para la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Si bien hay menciones de algunas tímidas experiencias diferentes, estas son marginales y normalmente cuentan con poco apoyo institucional. Los documentos oficiales critican este enfoque de la enseñanza, pero en estos años, no se ven grandes modificaciones en el terreno.

Avanzando en la década de los 90, empiezan a aparecer con más fuerza propuestas de clase que rompen con algunas características de la clase frontal. Hay testimonios que dan cuenta de cambios en el lugar del docente y en el lugar del estudiante. El docente ya no ocupa con exclusividad el lugar del saber y el alumno no lo hace desde el lugar del no-saber. El conocimiento comienza a ubicarse en una tercera posición dejando de estar “encarnado” en el docente. Este aparece valorando los aportes de los alumnos, y estos valoran esta actitud. Es interesante observar cómo en algunos testimonios estas novedades aparecen en los ciclos superiores orientados de los bachilleratos (D2 8:45; D9 4:51). Estas instancias curriculares son relativamente nuevas para el sistema educativo (como el caso de la orientación en comunicación social), y presumiblemente más permeables a cambios que otras instancias.

Ya en los 2000, y en especial a partir del año 2002, pareciera que se da una explosión de formas de enseñar.<sup>14</sup> En muchos casos estas variedades aparecen como en una etapa experimental. Los docentes manifiestan estar a la búsqueda de nuevas modalidades de enseñanza. Los estudiantes, en las nuevas configuraciones, ganan en protagonismo y los docentes se ubican en el lugar de guía del proceso de aprendizaje de estos (D9 14:28; D7 7:27; D5 9:54). El trabajo

---

<sup>14</sup> Sin duda no podemos dejar de asociar esto a la situación política y social que se vivía en la Argentina en esos momentos. En circunstancias en que el orden político establecido era severamente cuestionado, es esperable que también se cuestionara el “orden educativo establecido”.

grupar aparece como una alternativa a la hora de pensar nuevas configuraciones de clase. Los docentes cuestionan los dispositivos por los que ellos transitaban en su escuela secundaria e incursionan en nuevos formatos de enseñanza, en nuevas formas de vincularse con los estudiantes. El manual escolar deja de ser la única fuente de saberes. Con la incorporación de las nuevas tecnologías se pone al alcance de la mano de docentes y alumnos el video, la internet y las aulas virtuales.

También empiezan a aparecer novedades en cuanto a los instrumentos de evaluación. El trabajo práctico de producción domiciliaria surge como una opción posible para calificar, así como el seguimiento de la producción en grupos.

En cierto modo, podría decirse que hay una evolución de las configuraciones de clase que van desde el modelo de la clase frontal como forma de enseñar (D4 1:11; A4 4:24; A2 6:15), a una diversidad de modelos de clase que la incluyen (A5 5:33; D8 2:44). Es decir, no es que se observe el reemplazo de una configuración de clase por otra. No se trata de que el modelo único haya cambiado, sino de la ausencia de un modelo con fuerte predominio sobre otros. Llegando a 2010, encontramos que se aceptan como válidas distintas formas de enseñar y todas merecen la misma consideración.

Los documentos oficiales, hasta 2002, no apuntan a abrir el juego a nuevas configuraciones de clases. En todo caso plantean el reemplazo del modelo predominante en 1984 (la clase frontal) por otro, una clase basada en las ideas constructivistas que algunos autores denominan enfoque liberador.<sup>15</sup> Esto es porque se lo considera más apropiado para una política de democratización de la escuela media.

En los 90 se promueve un enfoque similar, aunque con algunas diferencias, que se consideran apropiadas para abordar las exigencias del mundo productivo, es decir que

---

<sup>15</sup> Nos referimos aquí especialmente al planteo de G. Fentersmacher y J. Soltis.

se lleva muy bien con las políticas de modernización de la escuela secundaria (ver capítulo 2). Recién a partir de 2002 los documentos parecen aceptar la idea de una pluralidad de formas de enseñar sin plantear un necesario reemplazo de un modelo único por otro modelo único. A partir de los documentos trabajados, y resumiendo, podría decirse que durante los 80 los cambios incentivados por estos en las configuraciones de clase parecen justificarse en la necesidad de la democratización (ver capítulo 1). En los 90, los cambios parecen justificarse en la necesidad de modernización. A partir de 2002, los cambios en las formas de enseñar parecen justificarse en la necesidad de inclusión.

Es pertinente destacar que en los testimonios de los ex alumnos, la referencia a la clase frontal aparece con la expresión “clase tradicional”. Esta expresión siempre se asocia a aburrimiento, poca significatividad, poco interesante, docentes que hablan y dictan.

En cambio cuando se refieren a otras experiencias, estas siempre van vinculadas a clase entretenida, significativa, propuestas interesantes para los adolescentes.

En el caso de los docentes, también se refieren a la clase frontal como “clase tradicional” pero, aunque la describen, no todos hacen juicios de valor sobre esta configuración. Es también de destacar que la clase frontal aparece, en especial en los testimonios de los ex estudiantes de los años 80, como un formato ligado al autoritarismo.

Corresponde dedicar un punto especial al resurgimiento de la mención del grupo como instancia de aprendizaje. Vedado expresamente por las órdenes de la dictadura cívico-militar de 1976,<sup>16</sup> el trabajo en grupos casi no aparece en los testimonios de principios del período en estudio (A4 4:24; A4 1:38; A3 1:20). Sin embargo, a medida que

---

<sup>16</sup> Durante la dictadura de 1976 se puso especial énfasis en prohibir todo aquello que tuviera que ver con la valorización positiva del trabajo grupal. Las prohibiciones llegaron al extremo de impedir que se enseñara la teoría de conjuntos en la asignatura Matemáticas.

transcurren los años, las menciones a configuraciones de clase que incluyen el trabajo en grupos de los estudiantes aumentan considerablemente (A1 1:16; A1 3:24; A5 5:33). Esto también comienza aparecer en lo relacionado al trabajo del docente: las propuestas de proyectos conducidos por varios docentes de la misma asignatura o en formato interdisciplinario (D5 3:02; D6 18:51). También surgen las denominadas parejas pedagógicas (D9 13:46).

Finalmente cabría preguntarse cómo impactan los cambios impulsados por las normativas desde el gobierno del sistema sobre las configuraciones de clase. A juzgar por la información recabada a través de los testimonios, este no sería un proceso lineal y sin escollos. Podría decirse que cada caso tiene sus particularidades. Por ejemplo, la reforma del régimen de evaluación y calificación de los alumnos en 1986 casi no impactó en las configuraciones de clase. En cambio reformas como la incorporación de la Educación Sexual Integral (2006) parecen haber generado un fuerte debate entre los docentes, lo que da cuenta de que hay una variedad de situaciones y modalidades de apropiación de los cambios que es difícil de sintetizar en una única respuesta.<sup>17</sup>

Desde una mirada global de la información recogida, podría decirse que hay una tendencia, en materia de configuraciones de clase, a pasar de los modelos únicos a una pluralidad de modelos. Pareciera que durante el período 1984-2010 no se produjo el reemplazo de un modelo viejo por uno nuevo, sino que junto al modelo existente surgieron otros alternativos que, en los testimonios, aparecen con la misma importancia y jerarquía. A pesar de que las intenciones de las normas de reformas pretendían explícitamente el reemplazo de una configuración por otra, esto no parece haberse dado así. De alguna manera los testimonios parecen mostrar cambios y permanencias que en parte

---

<sup>17</sup> En el capítulo 6 retomaremos esta cuestión.

están en línea con las normas reformistas pero también reconocen otros factores que motivan los cambios, entre ellos diversas situaciones que surgen en el contexto social.

## **Abordajes desde otros enfoques y otras temporalidades**

Dedicaremos este capítulo a presentar algunos trabajos de investigación que han puesto el foco en la escuela secundaria dentro del período en estudio y a establecer un diálogo entre estos y los datos presentados en el capítulo 4.

### **Modelos únicos. Públicos heterogéneos**

Una de las características de las configuraciones de clase estudiadas es su paso de una configuración predominante (casi única) a una pluralidad de modelos de clase. Este cambio importante en las formas de enseñar parece estar en consonancia con los hallazgos de otros investigadores. Felicitas Acosta (2006) realizó un trabajo de investigación sobre dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, a principios de los 2000, que reciben alumnos de sectores populares. En ese trabajo la autora plantea la idea de “escuelas sin modelo”. En las dos escuelas estudiadas se pudo observar que no hay un modelo único a seguir sino que cada una recrea formatos escolares diversos. Esta flexibilización del modelo tradicional, tal como lo plantea la autora, permite que los alumnos con desventajas sociales y culturales mejoren sus oportunidades de permanecer en la escuela secundaria. La interacción entre lo viejo y lo nuevo redonda en formatos institucionales que acompañan con más éxito las trayectorias escolares de los alumnos provenientes

de sectores populares. En otra investigación realizada en escuelas secundarias ubicadas en el Gran Buenos Aires entre el año 2000 y 2001, y coordinada por Gabriel Kessler (2002), también aparece el tema de la flexibilidad de los formatos institucionales. El autor menciona que algo que sorprendió a los investigadores del equipo fue que al analizar las entrevistas tomadas a los estudiantes, cada grupo hablaba de la escuela (de su escuela) de una manera muy distinta a la que lo hacían los otros grupos. Es decir que resultaba difícil establecer un modelo de escuela media que pudiera dar cuenta de cada una de las instituciones a las que pertenecían estos alumnos. Las instituciones parecen perder homogeneidad y avanzan hacia una heterogeneidad de modelos institucionales. Kessler (2002) menciona que a partir de los años 90, se incrementa la presencia de un público más heterogéneo en las aulas de las escuelas medias. Este nuevo “público” proviene de sectores populares tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria. De alguna manera la presencia de estos “nuevos” estudiantes estaría vinculada a la flexibilización del modelo institucional de la escuela media tradicional. Esta generaría, en palabras del autor, que cada escuela sea una isla y que cada una tome la iniciativa a la hora de administrar sus recursos y definir sus reglas de funcionamiento. Esto parece ligarse en forma directa con la idea de una “autonomía de hecho” que propone Inés Dussel. En un trabajo de investigación realizado en 2006, coordinado por Dussel, se plantea esta idea al observar cómo en escuelas destinadas a un mismo público (los sectores populares) e incluso siendo territorialmente cercanas, se pueden encontrar estilos institucionales y horizontes de expectativas muy distintos. La misma autora en otra investigación (Dussel, 2009) realizada en 24 escuelas medias de distintos puntos de la República Argentina plantea que hay un surgimiento de perfiles institucionales muy diversos que implican variadas ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidades para movilizar “capital social”. También en este caso, esta diversidad de modelos institucionales es



vinculada con la llegada de alumnos provenientes de sectores pobres y empobrecidos de la sociedad a la escuela media. En virtud de lo hasta aquí expuesto es muy pertinente la pregunta que se hace Dussel: “¿tiene sentido todavía hablar de ‘la escuela media’? (...) Lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese término no necesariamente engloba el tipo y la multiplicidad de experiencias que hoy tiene lugar en las escuelas concretas” (Dussel, 2009).

Kessler (2002) también se interroga en un sentido similar:

¿Todas estas escuelas son escuela? Difícil es responder esta pregunta sin una definición previa de qué entendemos por escuela; difícil también es resistir la tentación de una mirada etnocéntrica de clase media y diagnosticar desinstitucionalizadas a las escuelas más populares, justamente por sus carencias.

Esta flexibilización del formato institucional, esta heterogeneidad de modelos de escuela media, esta ausencia de modelo que aparece en cada una de las investigaciones citadas son vinculadas por los autores a los fenómenos de segmentación y fragmentación. Estos podrían adjudicarse a la reacción de los sectores más aventajados de la sociedad frente a políticas inclusivas que buscan la incorporación de los jóvenes de todos los sectores de la sociedad argentina al nivel medio. De alguna manera, esta flexibilización de los formatos escolares permite que se escamotee a los “otros” (como los denomina Dussel) el acceso a la escuela secundaria tradicional. En ese sentido, Kessler (2002) plantea que en las entrevistas con alumnos de sectores populares, aparece cierta decepción al percibir que la escuela secundaria a la que acceden no es igual a esa que se guarda en el imaginario social como “la escuela de la edad de oro”.<sup>1</sup> Es decir que

---

<sup>1</sup> Con esta expresión nos referimos a lo que se describe en el texto de Kessler: “En el imaginario social existe una especie de “recuerdo compartido” (un tanto mítico e irreal, por cierto) de una época donde existió un sistema edu-

esa heterogeneidad de modelos institucionales de escuela media favorece la segmentación y la fragmentación del sistema generando la ilusión de una escuela secundaria para todos (Cazas, 2015).

Las investigaciones citadas hasta aquí tienen su foco puesto en el nivel de lo institucional, es decir en el análisis de los nuevos formatos institucionales y sus formas de organización. Pero veamos ahora dos investigaciones cuyo foco está puesto en las formas de enseñar que se dan dentro de las instituciones. Es decir, una mirada más cercana a lo que sucede con las configuraciones de clases.

En los años 2001-2002 se realizó en Latinoamérica el “Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables”, patrocinado por la UNESCO, del cual participó la Argentina (Diamant, 2002). El estudio pretendió analizar las formas de enseñar de escuelas primarias que mostraran resultados destacables. Esto es que los alumnos obtenían un rendimiento superior al esperable en relación con el nivel educativo de sus padres. En la Argentina las tres escuelas seleccionadas estaban ubicadas en lugares muy alejados de los centros urbanos y recibían un público proveniente de sectores populares. ¿Qué encontraron los investigadores? Que una característica de las escuelas con resultados destacables era su heterogeneidad y una relativa autonomía del nivel central.

[Respecto de la heterogeneidad] Lo que sobresale fuertemente en la lectura de los textos analizados es que no hay un patrón común en términos de origen de estas escuelas: hay escuelas grandes, medianas y pequeñas, urbanas y rurales, privadas y estatales, laicas y religiosas. (UNESCO, 2002)

---

cativo de Estado al servicio de la construcción de una nación” (Tenti Fanfani en Kessler, 2002). La escuela homogénea, lo que F. Dubet y D. Martuccelli llamarían republicana, está omnipresente como pasado ideal, como paraíso perdido, en especial entre los docentes (Kessler, 2002).

[Respecto de la autonomía] En cuanto a la vinculación con el nivel central, vale mencionar que estas escuelas fundamentan gran parte de su éxito en un funcionamiento muy autónomo, aprovechando los impulsos generados en los niveles centrales para encaminarse a modelos de gestión y pedagógicos cada vez más descentralizados. (UNESCO, 2002)

En cuanto a las configuraciones de clase, el informe indica que en las escuelas estudiadas, “como opuesto al método explicativo tradicional, aparece el diálogo heurístico, constructivo, donde el docente es un orientador, no el que posee el conocimiento, siendo más bien una guía en el camino del conocimiento” (UNESCO, 2002).

Si bien el estudio se refiere al nivel primario y solo en un caso a los primeros dos años del nivel medio,<sup>2</sup> resulta muy interesante observar los hallazgos de los investigadores en relación a la heterogeneidad de formatos institucionales y los cambios en las configuraciones de clase, ya que se encuentran en línea con lo que se ha ido planteando hasta aquí para el nivel secundario.

En otro estudio (Martin y De Pascuale, 2012) realizado durante los años 2007 y 2009 en cuatro escuelas secundarias de la provincia de Neuquén (Argentina), un equipo de investigadores puso el foco en el análisis de las actividades didácticas implementadas por los docentes en el desarrollo de sus clases. Las directoras del proyecto encontraron una variedad importante de actividades que implican nuevas configuraciones de clase.<sup>3</sup> Si bien el modelo de la clase frontal está presente, también aparecen actividades que dan cuenta de configuraciones de clase diversas. Las autoras señalan que en las escuelas en las cuales predominaban las actividades centradas en la exposición del docente y la ejercitación, los alumnos mostraban menos interés

---

<sup>2</sup> En verdad se trataba de los años 8vo. y 9no. correspondientes a la EGB 3 de acuerdo con la estructura que se encontraba vigente en ese momento.

<sup>3</sup> Estas variedades y su clasificación ya fueron desarrolladas en el capítulo 3.

por aprender que aquellos que participaban de clases en las cuales las actividades incluían otros formatos como los proyectos o la explicación dialogada.

## Nuevos públicos, nuevos vínculos

Otro de los aspectos que aparecen en forma destacada en los datos relevados en el trabajo de campo realizado para esta tesis tiene que ver con los cambios en las formas de relacionarse alumnos y profesores. A medida que avanzamos en la línea de tiempo que recorre desde 1984 hasta 2010, la relación parece volverse más cercana y más personalizada. Los docentes se muestran preocupados por el aprendizaje de sus alumnos en forma particularizada y estos comienzan a describirlos como figuras más “humanas”.<sup>4</sup> En una investigación que indagó sobre la visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina en el año 2006 (Dussel), cuando los alumnos son preguntados sobre cómo calificarían los vínculos entre alumnos y docentes, más de la mitad la califica como buena (la máxima calificación disponible) y el resto como regular. Solo un pequeño porcentaje (alrededor del 5%) la evalúa como mala. En el mismo estudio, cuando se les pregunta a los profesores sobre qué les da más satisfacciones en su trabajo docente, un número importante (más de la mitad)<sup>5</sup> selecciona la opción “Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos.” Acosta (2006), en la investigación ya citada, encuentra que en las escuelas pueden observarse “elementos no tan tradicionales en escuelas numerosas como son, por ejemplo, el cálido saludo de reconocimiento entre alumnos y profesores en las escaleras” (Acosta, 2006).

---

<sup>4</sup> Algunos ejemplos de esto pueden encontrarse en el capítulo 4.

<sup>5</sup> Discriminados por antigüedad en la docencia, los porcentajes van desde el 56,8% al 72,8%.

El estudio de UNESCO mencionado con anterioridad también encuentra en las escuelas de nivel primario un trato entre alumnos y docentes que los investigadores vinculan directamente con el éxito de estas instituciones. El informe destaca que “decididamente, una característica de las escuelas con resultados destacables es el nuevo tipo de relaciones que se han establecido entre docentes y alumnos, donde se establecen acciones no autoritarias y de carácter emocional positivo” (UNESCO, 2002).

Es de destacar cómo los distintos equipos de investigadores consideran seriamente la relación entre el éxito del accionar escolar y el tipo de vínculos que se establecen en el marco de la clase escolar. Los “nuevos vínculos” parecen favorecer claramente los procesos de aprendizaje de los alumnos. En especial, de los alumnos que provienen de sectores populares.

Sin embargo, este nuevo modelo de vínculo entre alumnos y estudiantes no es empleado exclusivamente en escuelas para sectores populares. Sandra Ziegler (2011), que coordina una serie de investigaciones sobre las denominadas “escuelas de élite”, ha identificado en muchas de estas escuelas un proceso de personalización. Este se refiere a una modalidad de acompañamiento y seguimiento de los profesores durante todo el trayecto de la escolaridad secundaria del alumno.<sup>6</sup> Este acompañamiento personalizado busca evitar el fracaso de los alumnos a la hora de sortear los escollos que la escuela media plantea. En línea con las nuevas formas de vincularse docentes y alumnos en la escuela media para sectores populares, los sectores de élite también adhieren a estos cambios. De alguna manera hay un reco-

---

<sup>6</sup> “... registramos un seguimiento minucioso de los profesores en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada asignatura. La estructura de acompañamiento está además muy presente en el conjunto de la actividad escolar, ya sea mediante las tutorías, las clases de apoyo, los informes a las familias, etc.” (Ziegler, 2011).

nocimiento del alumno como persona que merece ser escuchada, provenga del sector social que provenga. Para profundizar en esto, avanzaremos hacia el siguiente apartado.

## De la obligación del sujeto al sujeto de derecho

Una cuestión que aparece fuertemente en la información recogida durante el trabajo de campo para esta tesis es la conceptualización del joven alumno de la escuela secundaria como sujeto de derecho.<sup>7</sup> Se podría decir que hay una especie de “evolución” en la forma de conceptualizar al estudiante del nivel medio que iría desde la idea de un sujeto con la obligación de asistir a la escuela hacia otra que ve al alumno como un sujeto con derecho a ir a la escuela. Tanto en los testimonios como en los documentos analizados, se observa que la figura del alumno va cobrando un rol activo, protagónico y su voz comienza a ser escuchada. Kessler (2002) habla de un “retorno del sujeto”, el reconocimiento de las diferencias y de la autonomía individual por parte de la escuela. De algún modo, en los procesos de personalización que menciona Ziegler también aparece una idea de poner en el centro de la escena escolar al alumno. Este pasa de tener un rol receptivo a principios de los 80 para avanzar hacia un papel más protagónico hacia 2010. Dussel plantea que “desde hace un buen tiempo, probablemente más de cuatro décadas, hubo una transformación importante en las pedagogías escolares que supusieron un desplazamiento del ideal disciplinario al expresivo” (Dussel, 2009).

De alguna manera este desplazamiento al que se refiere Dussel acompaña el recorrido que va desde el sujeto con obligación al sujeto de derecho. El reconocimiento y la valoración positiva, por parte de los adultos, de la voz de

---

<sup>7</sup> Sobre esta cuestión pueden verse algunos de los testimonios presentados en el capítulo 4.

los alumnos aparecen claramente en las entrevistas que forman parte de la investigación de Dussel. En el informe del estudio del LLECE (UNESCO, 2002), se menciona expresamente que una de las características de las escuelas con resultados destacables es “el papel protagónico y cada vez más activo de los alumnos”. Las configuraciones de clase que se orientan a apoyar la individualidad y hacen foco en el desarrollo personal del alumno son predominantes en estas escuelas. La exposición magistral del docente, predominante hasta los 80, deja paso a la explicación dialogada. Esto da cuenta del reconocimiento de otro que merece ser tenido en cuenta y que tiene derecho a expresarse. No existe el diálogo de un solo sujeto. Este cambio en las configuraciones de clase, está dando cuenta de un cambio en los vínculos docente-alumno y en una reconsideración del alumno como sujeto de derecho.

En una investigación sobre igualitarismo y mérito en un grupo de escuelas secundarias dependientes de la UNLP, Emilia Di Piero (2016) entrevista a profesores a quienes pide su opinión sobre cuál sería el mejor método para regular el ingreso al primer año del nivel medio. Una abultada mayoría optó por el sorteo como la forma más justa de definir quiénes ingresan contra un pequeño porcentaje que reivindicó el examen de ingreso de principios de los 80. Aquí también puede verse cómo hay un desplazamiento de los criterios meritocráticos que le asignaban la potestad al cuerpo docente de decidir quiénes ingresaban y quiénes no (lo que deja al alumno a merced de “inapelables” juicios de los docentes de la institución) hacia un método en el cual el azar decide, reconociendo así el derecho de todos los jóvenes a elegir en qué escuela desean cursar los estudios. En cierto sentido, la opción por el sorteo reconoce al alumno como un sujeto con derechos. Muy seguramente, a juzgar por los documentos oficiales, de haberse realizado una consulta sobre el tema del ingreso (de estudiantes) a los docentes a principios de los 80, difícilmente las respuestas obtenidas guardarían relación con las recogidas por Di Piero.

## El “mundo exterior” y sus conflictos entran al aula

Como hemos podido ver en el capítulo anterior, las propuestas de clase parecen avanzar hacia configuraciones que revalorizan el trabajo con cuestiones que llegan de más allá de los muros escolares. A diferencia de la configuración de clase predominante al inicio del período en estudio, las propuestas de enseñanza de los años 2000 consideran importante y significativo incorporar el análisis de cuestiones del contexto social. En este sentido la modalidad de trabajo por proyectos<sup>8</sup> facilita estas propuestas. Martin y De Pasquale (2012), en el trabajo citado anteriormente, encuentran que cuando las actividades incorporan en la enseñanza el análisis de problemáticas que provienen de afuera del “mundo escolar”, los alumnos se muestran más motivados y sus procesos de aprendizaje se potencian. Así el trabajo por proyectos o la aplicación de conceptos teóricos para la resolución de problemas<sup>9</sup> reales resultan actividades más significativas para los estudiantes que la realización de tareas reproductivas del saber escolar con el único fin de ser entregadas al profesor. En el informe sobre el estudio realizado en escuelas con resultados destacables, se resalta la adecuación de los programas a la realidad:

se enfatiza la importancia de adecuar los programas en función de las demandas de la realidad, donde esta última adquiere centralidad. Hay en este sentido textos [se refiere a los informes] donde se muestra cómo el apego a la realidad y la utilización de sus elementos permiten desarrollar perspectivas pedagógicas de significativa utilidad. (UNESCO, 2002)

Pareciera ser que el aula se vuelve permeable y permite, con gusto, el ingreso del contexto. La realidad de la clase ya no es un mundo aislado en sí mismo, como pareciera

---

<sup>8</sup> En los términos que lo refieren Martin y De Pasquale (2012), como ya lo mencionamos en el capítulo 3.

<sup>9</sup> Ídem anterior.



ser a principio de los 80. Felicitas Acosta encuentra en las escuelas incluidas en su investigación que incorporan a las prácticas curriculares contenidos directamente vinculados a la vida de los jóvenes alumnos. La autora destaca que partir de la vida cotidiana de los alumnos para trabajar temas curriculares es un recurso útil, aunque no suficiente para lograr los aprendizajes escolares necesarios. Volviendo al trabajo de Gabriel Kessler, este describe que en las escuelas objeto de su investigación “la vida exterior ocupa un lugar mayor”. Los conflictos sociales se instalan en la clase, dice, de la mano de la heterogeneización del público escolar. Parece ser una tendencia más o menos estable el facilitar el ingreso del contexto social a la escuela para que este forme parte de las configuraciones de clase mientras avanzamos por la primera década del siglo XXI.

Puede decirse que varias de las características del dispositivo clase escolar durante el período 1984-2010, descritas en el capítulo 4, encuentran coincidencias con los hallazgos realizados por los investigadores citados. Resultan interesantes, además, teniendo en cuenta que las investigaciones referidas fueron realizadas de forma contemporánea a los fenómenos investigados (a diferencia de la presente investigación). Y también ha de tenerse en cuenta que muchos de los trabajos mencionados tenían su foco puesto en el nivel institucional y no en el de las configuraciones de clases. La posibilidad de combinar distintos enfoques y tiempos enriquece el abordaje del objeto de estudio de esta tesis, tal como lo explicitamos en el capítulo 3.



## 6

### **Cambios y continuidades (a pesar de las reformas)**

En este capítulo intentaremos avanzar en la comprensión de por qué se han dado determinados cambios y determinadas permanencias y no otras. Intentaremos que la información recogida permita develar, aunque sea en parte, la lógica de los cambios.

#### **¿Cambios en la escuela, cambios en la sociedad?**

La escuela en general, y la escuela media en particular, ha estado asociada desde su mismo origen a un tipo de sociedad. La escuela que se consolidó en la Argentina hacia finales del siglo XIX y principios del XX formaba parte de un orden social capitalista. Este se caracterizó por estar conformado por clases sociales y por una desigual distribución de los bienes entre ellas (tanto materiales como simbólicos). A lo largo del siglo XX y en especial en la segunda posguerra, se consolida lo que algunos autores denominan un capitalismo fordista. Un crecimiento económico sostenido, una fuerte industrialización con un mercado de trabajo formal en expansión y un crecimiento de las masas urbanas (Tenti Fanfani, 2003) son los rasgos predominantes de este período del capitalismo. En este orden social la escuela moderna se consolida como una institución prestigiosa y es

la encargada de legitimar la desigual distribución de parte de los bienes simbólicos. La escuela de la “edad de oro”<sup>1</sup> hace referencia a esta escuela de la primera mitad del siglo XX.

El modelo de sociedad que fue la cuna de esa escuela secundaria prestigiosa para un determinado público ha mutado. Muchos autores sostienen que el orden social actual ya no es ese que se denominaba capitalismo fordista. Algunos hablan de postfordismo para hacer referencia al nuevo orden social que comenzó a gestarse a partir de los primeros años de la segunda posguerra. A partir de finales del siglo pasado y principios del actual, hay acuerdo entre investigadores (como Virno, Bauman o Habermas) sobre que la sociedad occidental atraviesa un momento de cambios en su orden social. Ya no es un orden capitalista fordista, pero no hay acuerdo sobre cómo denominar el orden actual caracterizado más por lo que no es que por lo que sí es, más semejante a una transición de un orden a otro que a ser caracterizado como un nuevo orden. Algunos autores hablan de postfordismo (Virno, 2005), otros de modernidad líquida (Bauman, 2002), o modernidad inacabada (Habermas, 1988), o era postsocial (Rose, 2007), o postliberalismo (Frade, 2007). Parece haber cierta dificultad entre los intelectuales para describir los cambios producidos en el orden social actual y nominarlos. Tenemos cierta certeza de que algo está cambiando, pero aún no podemos aprehender con precisión esos cambios.

Nicholas Rose (2007) propone pensar en una era postsocial para poder conceptualizar estos cambios que se están produciendo en la sociedad. Rose plantea que lo social estaba ligado a la idea de nación y de territorio. Una sociedad se materializaba en una nación que tenía un territorio con fronteras bien definidas. Una sociedad con un gobierno nacional que era el responsable de las políticas que se desarrollaban a su interior. Sin embargo, hoy lo social parece estar dejando paso a lo comunitario. Dice Rose (2007):

---

<sup>1</sup> La expresión la utilizamos en el mismo sentido que en el capítulo 5.

lo social, en el sentido en el que ha sido entendido por cerca de un siglo, está, sin duda, experimentando una mutación.

lo social puede estar dejando paso a “la comunidad” como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva, una nueva superficie o plano en el que las relaciones micro-morales entre personas son conceptualizadas y administradas.

Esto implica pensar en un modelo de sociedad compuesta por una diversidad de comunidades que dominan las lealtades de los sujetos. Así ya no encontramos una identidad nacional que atraviesa al conjunto de una sociedad (como en los momentos de apogeo de la modernidad), sino múltiples y superpuestas pertenencias a diversas comunidades. Lo comunitario implica cambios en los modos de identificarse de cada sujeto.<sup>2</sup> Mientras que en lo social había una identificación del sujeto con una imagen del ciudadano parte de una sociedad nacional integrada (y en esto la escuela jugaba un papel trascendental como dispositivo de aculturación), lo comunitario invita a una diversidad de identificaciones con grupos más cercanos y menos ideales, aun cuando estas múltiples identificaciones entren en conflicto. Para Rose (2007), la sociedad actual “es percibida como desintegrada en una variedad de comunidades éticas y culturales, con lealtades incompatibles y obligaciones incommensurables”.

Esta mutación de lo social a lo comunitario habría reconfigurado las relaciones colectivas de los sujetos en la sociedad. Y las políticas públicas también han adoptado, según el mismo autor, este enfoque comunitario. Ahora se habla de vivienda comunitaria y también de programas de seguridad comunitaria (Rose, 2007). Este cambio en las relaciones entre los sujetos de una sociedad ha implicado un cambio en el modelo de sujeto. El sujeto pasivo de las

---

<sup>2</sup> En la Argentina, las dictaduras siempre buscaron reforzar la idea de una única identidad nacional, mientras que los gobiernos democráticos facilitaron el surgimiento de múltiples identidades.

políticas sociales ha dado paso a la necesidad de un sujeto activo en las políticas comunitarias. Rose expone como ejemplo el cambio en las políticas públicas sobre desempleo. Mientras que bajo la preeminencia de lo social y las políticas sociales, el desempleo era responsabilidad del gobierno, las políticas comunitarias requieren de un sujeto activo que se involucre en la búsqueda constante y activa de empleo y de las habilidades para la empleabilidad. En este mismo sentido, Frade (2007) plantea las mutaciones a nivel empresarial que derivan en la demanda de otro tipo de sujeto para el trabajo. El discurso gubernamental liberal vigente en la actualidad reclama un sujeto distinto al sujeto moderno, o al del orden fordista. Requiere un nuevo modelo de sujeto: activo, dispuesto a capacitarse y obtener nuevas habilidades para el empleo (la empleabilidad) y a aceptar relaciones laborales flexibles y cambiantes. En la misma línea, se suma el discurso por la calidad total que cambia sustancialmente el lugar del empleado en la empresa.<sup>3</sup> Virno (2005) se pregunta al respecto: “¿Qué significa el discurso sobre la calidad total sino el reclamo de poner a disposición de la producción el gusto por la acción, la actitud correcta para afrontar lo posible y lo imprevisto, la capacidad de comenzar algo de nuevo?”.

Virno (2005) sostiene que en esta era postfordista, el pensamiento se convierte en el resorte principal de la producción de riqueza. Para ello, a diferencia de lo que sucedía en el capitalismo industrial, la producción ya no se sostiene solo en máquinas sino en técnicas y procedimientos comunicativos.

Desde este contexto de cambios y mutaciones de lo social, la mirada sobre la escuela media en estos primeros años del siglo XXI también devela cambios y mutaciones en diversos sentidos. Algunos autores (Dussel, 2009) sostienen la tesis de un agotamiento del modelo de la escuela

---

<sup>3</sup> Estos planteos suelen sostener las reformas laborales de los gobiernos neoliberales.

secundaria republicana. Este formato de escuela media propio de las sociedades del capitalismo fordista, que tenían un alto nivel de desarrollo económico e industrial con un mercado laboral en expansión, resulta disfuncional para un orden social con las características que ya hemos descrito. ¿Cómo adecuar entonces la escuela secundaria actual a los cambios de la sociedad? Tenti Fanfani (2003) observa que

el éxito y el fracaso en el aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes [en referencia a la universalización del nivel medio]. Porque no se trata de ofrecer a todos lo mismo que se ofrecía antes a unos pocos, sino que es preciso desplegar toda la capacidad de innovación de que las instituciones son capaces para adecuar la oferta educativa a las diversas condiciones de entrada y de vida de los estudiantes (sociales, culturales, etc.).

La propuesta de Tenti Fanfani conduce a repensar los datos presentados en los capítulos 4 y 5 a la luz de un orden social que ha dejado de ser lo que conocíamos, para mutar en algo que aún no conocemos.

## **¿Sin modelos o con heterogeneidad de modelos?**

Una característica resaltada por varios investigadores (Acosta, 2006; Kessler, 2002), y que aparece claramente entre los datos recogidos, es la idea de una ausencia de modelo. Se insiste en que en los últimos diez o quince años no hay un modelo claro y definido de escuela media y que la experiencia del paso por ella tiene variaciones importantes según la institución por la que el joven haya transitado (Acosta, 2006; Kessler, 2002; Dussel, 2009). Se distingue una heterogeneidad que dificulta poder responder con certeza la pregunta por ¿qué es la escuela secundaria? Estamos en condiciones de decir que algo similar pasa con

las configuraciones de clase. Los datos relevados a través de los testimonios de docentes y alumnos dan cuenta de una “explosión” de configuraciones de clase, muy marcadamente a partir de los años 2001-2002. En virtud de ello, varios investigadores hablan de fragmentación de la experiencia escolar, de escuelas que se conforman como verdaderas islas dentro del sistema educativo. Esta fragmentación recrea en algún sentido lo que ya denunciaba la segmentación en los años 80: el surgimiento de experiencias y trayectorias escolares sutilmente (y no tanto) diferenciadas para los sectores de élite y para los sectores populares (Braslavsky, 1985). Pero aquí cabría preguntarse si, en atención a lo que ya se ha dicho con respecto a los cambios que se están produciendo en lo social, estos procesos de diferenciación y heterogeneización de experiencias escolares son solo una cuestión intrínseca al sistema educativo. En principio, no parece desatinado responder que no. Los cambios descriptos en el sistema educativo en los últimos veinte años van claramente en el mismo sentido que los cambios que se han estado produciendo a nivel de lo social. La caída de los modelos únicos y hegemónicos de las experiencias de los sujetos y la aparición de una heterogeneidad de modelos que fragmentan lo social en lo comunitario tiene muchos puntos en común con los diagnósticos del sistema educativo y de la escuela media en particular. Existen algunos ejemplos por fuera del sistema educativo en los cuales podemos ver los efectos de estos cambios. Los medios de comunicación también han ido evolucionando desde formatos únicos y predominantes en la sociedad a formatos diversos y a experiencias de comunicación heterogéneas. Hoy ya no existe un formato que capte y homogenice la atención de los sujetos (como en sus momentos fueron la radio, el cine y la televisión), sino que hay una diversidad de formatos de comunicación que conviven al mismo tiempo. No se trata de que un formato más nuevo reemplace a uno viejo (como se pensaba cuando surgió la televisión), sino que todos los formatos subsisten y les permite a los sujetos elegir (al menos potencialmente)



aquel con el que se sienten más a gusto en cada momento. Otro tanto podemos observar en el caso de los formatos de parejas e identidades. El matrimonio heterosexual de corte patriarcal, modelo único y hegemónico hasta la segunda mitad del siglo XX, ha cedido para dar lugar a una heterogeneidad de formatos de parejas. Esto no implica la desaparición del modelo “tradicional” de pareja, sino que ahora no hay un modelo único: hay una variedad de experiencias dentro de las cuales cada sujeto puede elegir. En estos dos ejemplos la ruptura del modelo único y homogéneo ha servido para atender los reclamos de aquellos sectores que tradicionalmente quedaban excluidos. Si pensamos en los medios de comunicación como la televisión, muchos se sentían excluidos de esta porque su programación no contemplaba sus gustos culturales y estéticos. Si pensamos en las parejas, el modelo de matrimonio “tradicional” dejaba por fuera a aquellos que tenían otras elecciones de pareja, los excluía de la experiencia matrimonial. Incluso, en este último caso, la exclusión podía tornarse agresiva y violenta por los sectores sociales que adherían al matrimonio heterosexual o ser considerada una patología que debía tratarse dentro del campo de la salud mental.

Los puntos de coincidencia entre estos dos ejemplos y lo que ya hemos descripto en relación a la experiencia y a la trayectoria escolar de la escuela media son notorios. La pluralidad de formatos y el reconocimiento de otras subjetividades no parecen ser cambios que solo se avizoran en el sistema educativo, en todo caso parecen ser una marca de época.

## Del modelo de la clase frontal a la variedad de modelos

El marco de cambios en lo social parece estar en consonancia con varios intentos de reformas educativas. Como ya se dijo en el capítulo 1, el período en estudio (1984-2010) es rico en propuestas de cambio, con especial énfasis en la escuela secundaria. Estas pueden ser pensadas en línea con dos fuerzas: la modernizante y la democratizante. Si bien hemos marcado algunas diferencias importantes en cuanto a las características de los cambios que cada fuerza impulsa, también hemos marcado algunas coincidencias interesantes. Tanto las reformas de los 80 y los 2000 como la de los 90 (unas en línea democratizante y la otra en línea modernizadora) plantean cambios similares a la hora de pensar en las propuestas de enseñanza, entre ellos:

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

Estos cambios en los enfoques de la enseñanza y en las concepciones del aprendizaje traen aparejado el cuestionamiento a los formatos institucionales tradicionales. El Colegio Nacional como modelo de la escuela media<sup>4</sup> deja paso a otros formatos que se adecuan mejor a los nuevos tiempos. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, cabe mencionar las Escuelas Municipales de Educación Media (1990), pensadas con variaciones en el régimen académico para adecuarse a los nuevos requerimientos de la sociedad; o las Escuelas de Reingreso, pensadas para permitir

---

<sup>4</sup> En los términos en que se caracterizó en el capítulo 1.

la reinserción de aquellos jóvenes que habían abandonado (o habían sido expulsados) por las escuelas con formato tradicional (Cazas, 2015). También comienza a aparecer la idea de la escuela ligada a su comunidad. Una escuela que, además de atender las exigencias del sistema educativo en general, preste atención a las demandas de la comunidad en la que está inserta.<sup>5</sup>

Todas las reformas citadas fundamentan, de forma directa, las reformas propuestas en la necesidad de adecuarse a los cambios producidos en la sociedad. Es llamativo que si bien las reformas de este período no responden a un mismo posicionamiento ideológico, todas recurren a una fundamentación similar de los cambios que proponen y coinciden (con algunos matices) en un enfoque de enseñanza y en una concepción de aprendizaje.<sup>6</sup> La diversificación de modelos, la heterogeneidad de sujetos, la diferenciación de las experiencias de aprendizaje parecen estar en consonancia con los cambios ya descritos en lo social.

## La mirada sobre la clase escolar

¿Y qué sucede con las configuraciones del dispositivo clase escolar? De la lectura de los datos recogidos en los testimonios surge que también hay una serie de cambios que van en línea con los cambios a nivel de lo social. El modelo único y predominante de la clase frontal y enciclopedista pierde su lugar de privilegio ante la aparición de un heterogéneo abanico de nuevas configuraciones. Pierde su lugar pero no desaparece. Comparte su espacio con otras opciones de propuestas de enseñanza sostenidas en teorías del aprendizaje (desde las teorías constructivistas hasta las

---

<sup>5</sup> Esta idea toma especial fuerza a partir de la crisis del año 2001 en la Argentina.

<sup>6</sup> Se trata del enfoque del liberador como lo definen Fentesmacher y Soltis y de la teoría constructivista (que abarca desde Piaget hasta Vigotsky).

neoconductistas). La diversificación alcanza tanto a las formas de organizar la clase como a los espacios, a los tiempos y también a los instrumentos de evaluación. El lugar del alumno comienza a mutar desde el rol pasivo a un rol activo y protagonista (D2 8:45; D9 4:51). El aprendizaje de cada alumno va tomando un lugar central a medida que se avanza desde 1984 hasta 2010. El rol del docente también cambia hacia un lugar más de acompañamiento de los procesos de aprendizaje de cada joven (D6 22:39). En cierto sentido, aquí también sería válido hablar de una fragmentación de la experiencia escolar en tanto no todos los alumnos que van a la escuela secundaria atraviesan por las mismas configuraciones de clase. También sería válido hablar de “clases sin modelo” parafraseando a Acosta, o haciendo lo mismo con Kessler podría pensarse en que cada clase es una “isla” y que las configuraciones de clase también están sometidas a “fuerzas que tienden a la heterogeneidad”. Claramente las escuelas secundarias de los años 2000 ya no enseñan como lo hacían las escuelas tradicionales del siglo XIX que muchos añoran.

### **Las configuraciones de la clase escolar: entre la redistribución y el reconocimiento**

¿Qué pasaría si las configuraciones de clase se mantuvieran y siguieran la tradición de la escuela secundaria? Muchos sostendríamos que esa forma de enseñar beneficia a los alumnos provenientes de sectores medios y altos (que traen consigo un capital cultural provisto por sus familias) y perjudica a los de los sectores populares (que traen consigo un capital cultural que la escuela no valora). Esto trae como consecuencia que los jóvenes de sectores populares no se animen a realizar estudios de nivel medio, porque sienten que no es para ellos (Tenti Fanfani, 2003; Kessler, 2002). De esta manera el conocimiento que imparte la

escuela secundaria se distribuye inequitativamente entre los jóvenes. Una medida para paliar esta situación es declarar el nivel medio obligatorio para todos los jóvenes. De esa manera todos están legalmente obligados: los jóvenes a concurrir y las instituciones a recibirlos. ¿Pero si la escuela sigue siendo la misma que antes los expulsaba, la sola obligación legal resuelve el problema? No. Es necesario que la escuela cambie para atender a un nuevo público,<sup>7</sup> nuevos formatos institucionales y nuevas configuraciones de clase para enseñar, que valoren el capital cultural que estos nuevos alumnos traen. Una valoración que no se haga desde una mirada propia de las elites y las clases medias altas de la Argentina. Ahora bien, hacer esto puede favorecer la segmentación y fragmentación del sistema educativo (Filmus, 2003; Tedesco, 2014). Podrían generarse unas escuelas y unas formas de enseñar para ricos y otras para pobres. Algunos manifiestan este interrogante a la hora de evaluar la experiencia de las escuelas denominadas EMEM y Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Pareciera una encrucijada sin salida: si los sectores populares no acceden a la escuela media se acentúa la inequidad en la distribución de los conocimientos entre los jóvenes; pero cuando los sectores populares acceden a la escuela media, esta debe cambiar para poder facilitarles el acceso al conocimiento.

En cierto sentido es una situación paradójica, como la que plantea Nancy Fraser (1997) en relación a la cuestión del género o de la “raza”. Por ejemplo, con relación a esta última categoría, ella dice que la distribución de los bienes materiales resulta inequitativa con aquellos sujetos que no son “blancos”.<sup>8</sup> Los patrones aceptan pagar salarios más altos a aquellos sujetos que tiene un “blanco europeo” en su piel, pero consideran que “negros”, “morenos” y “amarillos”

---

<sup>7</sup> Este cambio implica también la necesidad de un cambio en la formación de los docentes.

<sup>8</sup> Debemos considerar que en los EE.UU. la condición de “blanco” tiene connotaciones particulares que se refieren a los orígenes (anglosajón) y a la religión (protestante).

no merecen la misma paga. Además, los patrones asignan ciertos valores a los “blancos” (capacidad intelectual, confiabilidad, dedicación al trabajo), mientras que a los “otros” les adjudica todo lo contrario (son vagos, torpes, no aprenden). Fraser sostiene que en este caso hay una división social (que justifica la inequidad en la distribución de bienes materiales) bidimensional. Una combinación de estatus<sup>9</sup> y clase social. Las injusticias basadas en la “raza” tienen una doble raíz: tanto en la estructura económica como en el orden de estatus de la sociedad. Hay un problema tanto de mala distribución de los bienes materiales como un reconocimiento erróneo al capital cultural de estos “otros” que no son “blancos”. Por este motivo, Fraser (1997) plantea la idea de una división social bidimensional. No solo hay una división social desde la dimensión económica (una estructura capitalista que distribuye los bienes en relación a la clase social a la que pertenece el sujeto), sino que también hay una división desde una dimensión del estatus social (un erróneo reconocimiento al capital cultural, a los bienes simbólicos que tienen esos “otros”).

Este análisis que Fraser aplica a la problemática de la injusticia basada en cuestiones de “raza” puede servir para pensar la encrucijada planteada anteriormente. Podría pensarse el problema de la inequidad de la distribución del conocimiento a través de la escuela media como una injusticia con doble raíz. No solo es un problema de distribuir el conocimiento de forma equitativa entre todos los jóvenes, sino también de hacerlo reconociendo la heterogeneidad de capitales culturales con los que llegan a la escuela los jóvenes de los sectores populares. Es también un problema de reconocimiento (re-conocimiento) de los sectores populares, de sus saberes y de sus repertorios culturales por parte de la escuela. Pareciera ser que como Fraser sostiene para el caso de la “raza” (entre otros), la resolución de la encrucijada tiene que contemplar ambas dimensiones: la redistribución

---

<sup>9</sup> La autora hace referencia a la categoría weberiana.

y el reconocimiento. Si se soluciona el acceso de los sectores populares a la escuela media, es verdad, se habrá logrado una distribución más justa del acceso al conocimiento. Pero si se les sigue ofreciendo las mismas propuestas de clase pensadas para los sectores de clase media y alta, lo más probable es que esos jóvenes de las clases populares fracasen y abandonen. Si se soluciona el problema del reconocimiento a las identidades comunitarias y se piensan escuelas especialmente diseñadas para ese sector social, probablemente se resuelva el problema del fracaso escolar en esos jóvenes, pero a riesgo de fomentar la segmentación y la fragmentación del nivel medio, generando instituciones y configuraciones de clases escolares para sectores populares que no son apreciadas de igual forma que las instituciones y las configuraciones de la escuela media pensadas a imagen y semejanza de la escuela republicana francesa (Kessler, 2002). El problema es difícil. Por ahora diremos que una solución debe ser bidimensional, como lo plantea Fraser (1997).

## **La invención de configuraciones de clase escolar**

La preocupación por el fracaso escolar de los alumnos del nivel medio no solo es un problema de quienes tienen responsabilidades políticas y/o técnicas en los niveles de gobierno del sistema. Muchos docentes también se inquietan cuando observan que sus alumnos no responden como ellos esperan. Si volvemos sobre los testimonios recogidos, podremos observar que muchas veces los profesores se refieren a su preocupación cuando una propuesta de enseñanza no promueve los aprendizajes esperados en los jóvenes. En varios de los testimonios se pueden escuchar frases como “me di cuenta que esto no funcionaba”, “me dije: esto no sirve para estos pibes” o “tengo que explorar nuevas alternativas”. Quizás esto no ocurra con todos

los docentes, pero tomando como referencia los que han brindado sus testimonios para este trabajo, se puede ver que hay una preocupación que tiene que ver con la falta de éxito en el día a día del trabajo en la clase.<sup>10</sup> Hay una preocupación por la ineficacia de sus propuestas de clase en lo cotidiano del trabajo escolar. ¿Cómo se comportan estos profesores frente a estas situaciones? Varios de los entrevistados manifiestan que, a partir de constatar el fracaso de sus propuestas de enseñanza, se pusieron a revisar sus propias concepciones sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. Exploraron y ensayaron nuevas configuraciones de clase en busca de facilitar los aprendizajes a sus alumnos. Es interesante observar que los profesores entrevistados que atravesaron la crisis de 2001 estando al frente de sus clases se refieren a esa situación social como uno de los motivos que los llevó a repensar la eficacia y pertinencia de sus propuestas de enseñanza. Una profesora menciona que cómo iba a hablarse de la teoría de Epicuro si “afuera” la gente estaba organizando clubes de trueque, y entonces toma ese tema para trabajar en la materia Filosofía. Otra profesora que se desempeñaba en una escuela de zona sur de la ciudad también refiere como impactó en ella la crítica situación social y esto la llevó a modificar su vínculo con los alumnos y sus propuestas de enseñanza (D6 21:40). Es notoria la coincidencia en el tiempo de este período de fuerte crisis en la Argentina con el momento en que se acentúa la necesidad de diversificación de configuraciones de clase. Son justamente los testimonios de los profesores y alumnos de 2002 que marcan con fuerza la heterogeneidad de modelos de clase. Es también el momento en que comienzan las normas educativas a establecer la escuela media como obligatoria (en 2002 lo hace la CABA y en 2006 la nación).<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Esto se da en coincidencia con el auge de las evaluaciones masivas.

<sup>11</sup> La Ley 26206, conocida como Ley de Educación Nacional, estableció la obligatoriedad en todo el territorio nacional de la escuela secundaria. Solo la Ciudad de Buenos Aires se había anticipado, estableciendo la obligatoriedad del nivel en 2002 a través de una norma local, la Ley 898.



Es decir que en un contexto de fuerte crisis social (donde “todo” pareció ser cuestionado con el “que se vayan todos”)<sup>12</sup> y con la decisión política de transformar en ese momento el nivel secundario en obligatorio,<sup>13</sup> los docentes se ponen a repensar seriamente en sus propuestas de enseñanza en función de la eficacia para lograr aprendizajes valiosos en sus alumnos. Hay aquí, en algún sentido, algo del orden de la “invención en el hacer” (De Certeau, 1996; Terigi, 2008). Estos docentes que se pusieron a cambiar sus configuraciones de clase no lo hacían porque una norma legal se los imponía o porque habían hecho una capacitación en servicio que se lo indicó. Aquí los profesores pusieron en juego sus saberes sobre la práctica docente y comenzaron a reinventar sus configuraciones de clase, no por una “bajada” de las autoridades, sino porque sus prácticas de enseñanza no daban los resultados que esperaban.

De Certeau (1996) comenta en su texto *La invención de lo cotidiano* que las etnias indias de América no podían escapar a las imposiciones del orden colonial impuesto por la fuerza bruta de los colonizadores españoles. Sin embargo, lograban subvertir ese orden colonial en la puesta en acción de aquel. El uso cotidiano de los dispositivos los recrea de la mano de quienes los utilizan. Flavia Terigi (2008), en su tesis sobre los plurigrados en las escuelas rurales, también hace referencia a esta recreación que hacen los docentes de los dispositivos como la clase escolar. No se trata de la invención de nuevas y nunca vistas configuraciones del dispositivo clase escolar, sino de una reinversión sobre la base del saber proposicional adquirido en la formación inicial o en la

---

<sup>12</sup> La frase “que se vayan todos” surgió durante las grandes movilizaciones populares producidas durante la crisis del año 2001 en la Argentina. En ella se sintetizaba el repudio generalizado a una clase política vista como corrupta e incapaz.

<sup>13</sup> Es muy interesante la decisión del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que en medio de una fuerte crisis económica apostó a aumentar la obligatoriedad de la educación en lugar de sugerir el recorte del presupuesto educativo.

lectura de un texto teórico conjugado con la experiencia (de fracaso). Muchos docentes cuando perciben la ineficacia de sus propuestas de enseñanza comienzan una búsqueda de nuevas configuraciones sobre la base de sus saberes propocionales y de sus saberes prácticos (Diamant, 2014c). Estos últimos saberes se generan por la participación cotidiana en el dispositivo clase escolar. Es ese conocimiento que produce el consumidor y no el productor (al decir de Certeau) o es ese conocimiento tácito al que se refiere Nonaka (2000) en su estudio sobre la circulación y producción de conocimiento en las empresas japonesas.

Esto significa que podemos pensar la caída del lugar de modelo único y homogeneizante de la clase frontal con enfoque enciclopedista y el surgimiento de una heterogeneidad de formas de configuración del dispositivo clase escolar en clave de la aplicación de un criterio de eficacia por parte de los docentes, y como parte de la puesta en juego de esos saberes tácitos que se producen en el ejercicio cotidiano de enseñar. No hablamos, lógicamente, de una relación causa-efecto, sino de un factor importante a la hora de pensar los cambios en las configuraciones del dispositivo, que no siempre se pondera adecuadamente. De algún modo, esta idea del profesor como autor de las prácticas de enseñanza es solidaria con la idea de didáctica de autor que plantea E. Litwin cuando propone pensarla como: “una construcción original en la que cada profesor crea acorde a su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase” (Litwin, 2009).

## **Reformas, culturas escolares y configuraciones de clase**

Si hay un punto al que las reformas educativas del período (y no solo del período) suelen no asignarle la suficiente importancia es a lo que sucede al interior de las clases

escolares. Muchos de los autores que trabajan el tema de la innovación en la escuela sostienen que en general, las reformas apenas “arañan” la realidad de lo que pasa al interior de las aulas (Ezpeleta, 2004). Algunos hablan de “caja negra” (Viñao, 2003), otros de “zona de silencio” (Ezpeleta, 2004) para nombrar el espacio en donde se despliega la enseñanza. Ezpeleta (2004) sostiene que la falta de estudio sobre el impacto de la implementación de una reforma en las prácticas cotidianas de enseñanza condena de antemano al fracaso cualquier intento de cambio lanzado desde una reforma educativa. Es que los cambios que se deciden a nivel de gobierno (sin la participación de los docentes y sin considerar la vida cotidiana de la escuela) no tienen en cuenta que estos no “bajan” a la escuela y se imprimen sobre una tabla rasa. Es necesario conocer el contexto en el cual estos cambios, impulsados por una reforma, se van a implementar y se van a desarrollar. La llegada de cambios o innovaciones a la escuela desde el nivel de gobierno del sistema es recibida por una institución y por un conjunto de docentes que no los aplican sin más a su práctica cotidiana. Estos cambios son contextualizados en el marco de una cultura escolar. Para Escolano (2005) los intentos de cambio y/o de reformas de la escuela son condicionados por la cultura escolar. Para el autor, esta es “el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos”. Esta forma de entender la cultura escolar ofrece resistencia a todo intento de cambio que llegue desde el “afuera” de la institución escuela.

Escolano distingue tres ámbitos de la cultura escolar: uno ligado al orden político-institucional; otro ligado a las teorías científicas sobre la escuela; y otro constituido por la cultura empírico-práctica generada por los docentes en el ejercicio de su profesión. Tal como se planteó al principio, es este último ámbito el que interesa considerar a los efectos de la presente investigación. Dentro de este ámbito de la cultura escolar se inscriben las prácticas educativas

que se despliegan al interior del dispositivo clase. El propio dispositivo se encuentra inmerso en este nivel de la cultura escolar descrito por Escolano. Para poder comprender los cambios (y las permanencias) en las configuraciones de clase resulta indispensable entenderlos dentro del contexto de la cultura escolar e institucional, en general, y en particular, en el ámbito de las prácticas. Tanto los cambios como las permanencias en las configuraciones de clase deben ser comprendidos como resultado de un proceso de contextualización producido al interior de la cultura escolar.

Varios autores (Ezpeleta, 2004; Viñao Frago, 2003; Escolano, 2005) sostienen que los procesos de cambio en las escuelas llevan largos periodos de tiempo y son fragmentarios. Justamente, todo lo contrario a lo que pretenden los niveles de la conducción política del sistema educativo que requieren reformas rápidas y profundas. Estas ya han fracasado antes de llegar a la escuela por no considerar el contexto de implementación. En los entrevistados para este trabajo, tanto alumnos como docentes, puede verse cómo a pesar de tratarse de un período muy intenso en materia de reformas, estas tienen muy pocas menciones en sus relatos. A pesar de que el entrevistador les preguntó a todos si recordaban cambios más o menos importantes que hubieran sido impuestos desde “afuera” de la escuela, con pocas excepciones, la respuesta fue siempre negativa. Cuando aparecen cambios o innovaciones en los testimonios, estos no suelen adjudicarse a normativas impulsadas por los niveles políticos sino que son adjudicadas a iniciativas propias o de grupos de docentes o a lo sumo a proyectos institucionales. Parece ser que cuando se producen cambios en las configuraciones de clase, ni docentes ni alumnos los vin-

culan a instancias de reformas, aun cuando, efectivamente, sean cambios impulsados desde algún nivel gubernamental, como sucede con el caso de las parejas pedagógicas.<sup>14</sup>

En los casos en que los cambios surgidos desde los ministerios se impusieron con fuerza de ley<sup>15</sup> y no podían ignorarse, se las ingeniaron (docentes y alumnos) para atenuar su efecto. Un caso paradigmático es la modificación al Régimen de Calificación producida en 1986, en el cual (entre otros cambios) se reemplazó la escala numérica de corte meritocrático por una escala nominal de tipo conceptual. Se trató de un cambio que parece haber impactado fuertemente en la cotidianeidad de las escuelas, ya que todos los testimonios de esa época no omitieron hacer referencia a ello. Sin embargo, a pesar de la contundencia con la que pareciera que se impuso esa modificación en el régimen de evaluación, que iba más allá de un cambio de escala, fue contextualizado en el marco de la cultura escolar de las escuelas y en la puesta en práctica el cambio fue nulo. ¿Qué hizo que esto sucediera? Docentes y alumnos siguieron usando la escala anterior y los mismos enfoques sobre la evaluación, y a la hora de ponerlo por escrito, simplemente, lo transformaban a la escala impuesta por la norma. Este es un buen ejemplo de qué pasa cuando un cambio, que sin dudas podía ser muy bueno para la democratización impulsada por las reformas de ese momento, no es pensado en el contexto de su implementación. En los debates pedagógicos y de política educativa, la propuesta era muy pertinente, pero en el contexto de su implementación falló. Y falló por no haberlo considerado adecuadamente.

---

<sup>14</sup> En la Ciudad de Buenos Aires, desde 2009, la Dirección de Educación Media impulsa la puesta en marcha de parejas pedagógicas. En especial, se recomienda para los cursos del ciclo básico. A pesar de ser una medida impulsada desde el gobierno del sistema, en los testimonios recogidos aparece como si se tratara de iniciativas institucionales o bien de algún grupo de docentes.

<sup>15</sup> Como el caso de la Ley Federal de Educación (1993) o la Ley de Educación Nacional (2006).

Es verdad que en la escuela hay resistencia a los cambios y a las innovaciones. Es verdad que esa resistencia se concentra en particular en el espacio de las prácticas de enseñanza. Pero eso no significa que no haya cambios en las configuraciones de clase. Como ya se vio, ha habido cambios importantes en ellas entre 1984 y 2010 a juzgar por los datos recopilados para esta investigación. Sin embargo, estos no necesariamente guardan una relación de causa-efecto con las normas de reformas impulsadas desde los ministerios.

## Conclusiones con muchos interrogantes

Dedicaremos este capítulo a las conclusiones. Según el diccionario de la RAE (2017), concluir tiene que ver con terminar o cerrar un trabajo o proceso. Si nos ajustamos a ello, no podríamos denominar estrictamente conclusiones a este capítulo. Pero sí cabría esa denominación si pensamos que llegar a un conjunto de nuevos interrogantes puede ser una forma de concluir parcialmente un trabajo o proceso. A continuación, una serie de nuevas preguntas para, de algún modo, concluir.

### Fuerzas y tensiones

Al finalizar el capítulo 1, nos preguntábamos sobre la existencia o no de una relación entre los cambios impulsados por las reformas y los cambios que podían encontrarse en las configuraciones de clase. Es decir, si había alguna relación de causalidad entre los cambios producidos en las prácticas de enseñanza y los impulsados por las distintas reformas (ya fueran de corte modernizante o de corte democratizante). Es interesante destacar que hemos encontrado similitudes entre reformas de distinta línea a la hora de pensar las configuraciones de clase. Cuando se leen los documentos con recomendaciones para la enseñanza puede verse que hay coincidencia en varios puntos, a saber: se busca promover un alumno activo y protagonista de su aprendizaje; se plantea un enfoque de enseñanza del tipo liberador; propuestas variadas y flexibles a la hora de pensar el dispositivo clase escolar; una concepción del aprendizaje desde una teoría constructivista; se promueve la idea

de la escuela como centro del sistema educativo; todas las reformas critican duramente la configuración de la clase frontal/enciclopedista.

Si bien a primeras vistas parecería que las diferencias que se observan a nivel de los posicionamientos políticos e ideológicos en las reformas, de alguna manera, desaparecen al momento de las recomendaciones para la enseñanza, un análisis más cuidadoso nos permite ver diferencias. Cuando en el marco de la reforma de los 90 se plantea formar a un alumno activo y protagonista, no es en la misma línea que la reforma de los 80 o de los 2000. Las reformas aliñeadas con la fuerza modernizadora están pensando en la necesidad de generar sujetos empleables. Aquí el concepto de empleabilidad (Frade, 2007) viene a dar sentido a esta apuesta de la reforma de los 90 por formatos de clase similares a los de las otras reformas.<sup>1</sup> Si retomamos algunas de las cuestiones que ya dijimos con relación a los cambios en las formas de producción en la empresas, y el tipo de empleado que se requiere (Virno, 2005), podemos ver cómo coinciden claramente el perfil del alumno flexible, activo y protagonista con el del empleado flexible, activo y protagonista. Las reformas modernizadoras buscan un sujeto que no espere nada del Estado. Un sujeto que se haga cargo de sí sin esperar nada de políticas sociales.

Es en este sentido que debe entenderse esta coincidencia a la hora de pensar la enseñanza en la escuela secundaria, entre reformas modernizantes y democratizantes. En el caso de estas últimas, se busca un alumno flexible, activo y protagonista para que sea crítico de su sociedad, para que reclame por sus derechos y para que acepte la diversidad de estilos de vida que requiere la democracia. Es decir que lo que en una primera mirada parecía un punto de coincidencia y de continuidad entre los dos tipos de reformas no lo es estrictamente. Las propuestas de enseñanza también están

---

<sup>1</sup> Aquí estamos pensando en la reforma del 68 implementada bajo la dictadura del general Onganía.



sujetas al accionar de estas dos fuerzas (la modernizante y la democratizante) al igual que ya hemos descripto para el caso de los intentos de reformas del nivel. Siguiendo con las diferencias a la hora de mirar los cambios propuestos para las prácticas de enseñanza, las reformas en línea democratizante tienden a reconocer en el docente un profesional capaz de tomar decisiones a partir de su experticia teórica y práctica. Por tanto las recomendaciones para la enseñanza suelen dejarle un lugar con cierto protagonismo al docente a la hora de implementar las reformas. En cambio, en las reformas modernizantes, los documentos son más prescriptivos. Se trasluce un fondo en el que se ve al docente más como un aplicador de las políticas reformistas, más en un rol técnico que profesional. Hasta se podría aventurar que hay un sesgo de desconfianza en la capacidad del docente para gestionar los cambios.<sup>2</sup> En algún punto, esta postura más prescriptiva de las reformas modernizadoras la ubica como buscando ocupar el lugar que otrora tuvo la clase frontal. No decimos que es lo mismo, sino que busca ocupar ese lugar de clase ideal que tuvo hasta los años 80 la clase frontal. Es el reemplazo de un modelo único de clase por otro. En cierto sentido las reformas modernizadoras buscan ubicarse como la “nueva” escuela media.

En cambio, las reformas democratizadoras no parecen buscar el reemplazo de una configuración de clase por otra, sino que buscan abrir el juego y promover la experimentación con nuevos formatos de clase. Por eso, quizás, sus recomendaciones para la enseñanza sean menos prescriptivas y confíen en la capacidad de “invención en el hacer” (Terigi, 2008) de los profesores. Podemos decir que las coincidencias que aparecían en un principio entre los dos tipos de reformas no son tales cuando se analiza desde otra mirada.

---

<sup>2</sup> En el caso de la reforma de los años 90, el enfrentamiento del gobierno nacional con los gremios docentes fue muy duro. Justamente, los docentes reclamaban poder participar activamente en la toma de decisiones sobre la reforma, y no que se los tuviera por simples aplicadores de esta.

¿Qué sucede con la implementación de las recomendaciones para la enseñanza? ¿Cómo aparecen en los testimonios de docentes y alumnos? A decir verdad, no hay referencias directas a estos documentos que estaban destinados a los docentes. Los cambios en las configuraciones de clase no son referidos por los docentes a la implementación de reformas o directivas emanadas desde los ministerios. Si bien hay algunas menciones, estas aparecen en forma marginal o como comentarios sin relevancia. Los cambios en los modos de enseñar más potentes no aparecen vinculados directamente a directivas de las autoridades políticas del área en los testimonios.

No obstante ello, no puede negarse que varios de los cambios que se producen en las configuraciones de clase están en consonancia con alguna de las líneas de las reformas ya mencionadas. Pero cabría pensar que esta coincidencia responde a la dinámica de la vida cotidiana escolar que también está sujeta a los tironeos entre una fuerza democratizadora y una modernizadora. También las culturas escolares cobijan este tironeo entre dos posiciones de cambio. Todos están de acuerdo, según testimonios y documentos analizados, en que hay que cambiar las formas de enseñar, nadie reivindica a viva voz el retorno de la clase frontal, pero la forma que deben adoptar los cambios no está decidida. Las mismas tensiones que se dan a nivel del gobierno del sistema y del nivel institucional se dan en el nivel de las configuraciones de clase. Pero eso no facilita la implementación de reformas, como ya hemos visto (Ezpeleta, 2004; Viñao Frago, 2003; Escolano, 2005). Cuando las reformas surgen afuera de la escuela, su implementación no es ni rápida ni sencilla.

No decimos que no es posible el cambio de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, sino que es difícil de lograr cuando se mira la vida cotidiana de la escuela desde la altura de los niveles de decisión de las políticas educativas o desde la amplia mirada de las grandes teorías de la educación y sin participación de docentes y estudiantes.

Observemos que en los testimonios aparecen muchos cambios e innovaciones en los modos de enseñar, no es que las configuraciones de clase son resistentes al cambio. Son resistentes a las reformas que intentan irrumpir bruscamente y sin comprender el contexto escolar. Para poder entender las dinámicas de los cambios y las permanencias en las configuraciones de clase no alcanza solo con la mirada de las políticas educativas y de las teorías de la educación, es necesaria una mirada desde la didáctica. Es desde esa mirada que este trabajo de tesis intenta analizar las reformas. Esto nos permite descubrir sutiles detalles de la vida cotidiana en la escuela que las grandes miradas invisibilizan sin proponérselo.

### **Los cambios en las configuraciones del dispositivo clase escolar**

Desde la didáctica: ¿cómo entender los cambios y continuidades en los modos de enseñar? ¿Podemos significar de la misma manera los cambios en las configuraciones de la clase escolar como lo hacemos con los cambios impulsados por políticas educativas a través de reformas?

Al revisar los testimonios de docentes y alumnos recogidos para este trabajo, pudimos ver que efectivamente se han producido cambios en las formas de enseñar. Estos cambios parecen aumentar su presencia en los testimonios de los años 2000, en especial a partir de 2001. ¿De qué se tratan estos cambios? Se diversifican las configuraciones del dispositivo clase. Ya no hay modelo único como se pretendía a principios de los 80. Estas nuevas configuraciones incluyen la clase frontal pero ya no como configuración destacada y única. Se diversifican los espacios en los cuales se despliega la clase (ya no es el aula el espacio privilegiado). Se diversifican las fuentes de consulta (ya no es el manual o texto escolar la única fuente). En síntesis, hay una

flexibilización y una heterogeneidad en las configuraciones de clase en los 2000 que contrasta fuertemente con la rigidez y la homogeneidad predominantes en las formas de enseñar de principios de los 80.

Hemos citado a varios autores<sup>3</sup> que, cuando se refieren a la flexibilización y heterogeneidad a nivel de las reformas del sistema educativo, alertan sobre el peligro de la segmentación y fragmentación, sobre el riesgo de generar escuelas para ricos y para pobres, lo que quebraría la tradicional idea de la educación común en la Argentina. ¿Corremos el mismo riesgo cuando esto sucede a nivel de las formas de enseñar, a nivel de la tarea cotidiana en la escuela? Quizás no tan así. Los docentes entrevistados han iniciado una exploración, una búsqueda de nuevas configuraciones (aun sin ser conscientes de ello) porque el formato “tradicional” (como denomina la mayoría a la clase frontal) ya no les servía. No daba resultado “para estos pibes”. ¿Quiénes son “estos pibes”? Son el nuevo público que reciben las escuelas medias (Dussel, 2009). Pero también lo son los inesperados jóvenes de las clases medias o altas que no son iguales a sus padres o a sus abuelos cuando eran adolescentes (Dussel, 2009). El profesor percibe que si se mantiene en la forma de enseñar como le enseñaron a él en su escuela media, no conseguirá que sus alumnos aprendan lo que espera que aprendan. Se trata de una decisión de neto corte didáctico. No es un técnico ni un funcionario de gobierno diseñando una política educativa, es un docente que está conduciendo la clase escolar, en el día a día de la escuela, y debe tomar una decisión rápida y eficaz para cumplir con su tarea. Si enseña a todos de la misma forma sin tener en cuenta que recibe alumnos diversos, con capitales culturales variados, con experiencias sociales heterogéneas (Dussel, 2009), el fracaso está a la vuelta de la esquina.

---

<sup>3</sup> Como el caso de Kessler, Filmus, Tenti Fanfani o Tiramonti.

Durante muchas décadas, los jóvenes de sectores populares no podían acceder a la escuela secundaria o se desgranaban gracias a una serie de barreras que se los impedía (por ejemplo el examen de ingreso) (Tenti Fanfani, 2003). Sin embargo después que el sistema de acceso dejó de ser uno de los obstáculos, una de las preocupaciones de los funcionarios políticos y de los técnicos pasó a ser la permanencia. ¿Por qué? Porque si libero el acceso pero sigo enseñando de la misma manera que se enseñaba a los sectores medios y altos, aquellos alumnos que no cuenten con el capital cultural (y la experiencia de escolarización familiar) necesario para integrarse a esas configuraciones de clase, fracasan y abandonan. Si las configuraciones de clase no cambian, la incorporación de los sectores populares queda solo en una buena intención. Esto sigue sucediendo hoy.<sup>4</sup> Por eso las escuelas en las que la cultura escolar promueve la experimentación y la búsqueda de nuevas formas de enseñar tienen resultados destacados (Diamant, 2002).

Los docentes que se resisten a abandonar la clase frontal y el enfoque “clásico” caminan a un fracaso seguro. Entonces, en el caso de las configuraciones del dispositivo clase escolar, ¿la falta de modelo único y la heterogeneidad de formas de enseñar favorece el fracaso de los alumnos de sectores populares? No. Si el docente no experimenta y busca nuevas formas de enseñar, le sigue enseñando al estudiante modelo de principios de los 80. Algunos autores (Acosta, 2006; Kessler, 2002) sostienen que cuando los jóvenes de sectores populares acceden a la escuela media, se encuentran con una escuela que no es la que ellos esperaban. Evidentemente ellos esperaban la escuela tradicional, pero esa escuela es la que los expulsaba y les impedía el ingreso a los de su clase (aunque esos jóvenes no

---

4 Si se consultan las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación (tanto a nivel nacional como de la Ciudad de Buenos Aires), podrá observarse que aún son altos los niveles de deserción en la escuela secundaria. Si bien las cifras han mejorado levemente aún resta mucho para alcanzar una cobertura como la de la escuela primaria.

lo sepan). ¿Qué sentido tendría ofrecer a los alumnos de sectores populares la posibilidad de ingresar a la escuela que ellos esperaban encontrar si es justamente la que los condena al fracaso?

Desde una mirada didáctica, es imperiosa la necesidad de explorar y buscar nuevos formatos de clase que puedan promover los aprendizajes en los jóvenes de hoy en día. No solo de los sectores populares. Observemos que los trabajos citados sobre las denominadas escuelas de élite (Ziegler, 2011) también registran allí cambios en las formas de enseñar y de acompañar los aprendizajes. Y esos cambios están, sorprendentemente, en línea con los cambios que se implementan en escuelas que reciben a jóvenes casi marginales (Ziegler, 2011). Los profesores entrevistados manifiestan sentirse interpelados por los jóvenes de la escuela secundaria y a partir de ellos comienzan a buscar y a explorar nuevas configuraciones que resulten más eficaces para lograr los aprendizajes. Es decir que los cambios más potentes que pueden verse en los testimonios (como los producidos a posteriori de la crisis de 2001) no se referencian a normas o documentos de las reformas, sino que se basan en un criterio de eficacia. Como ya se dijo, los docentes no son reacios a los cambios, son reacios a las reformas cuando estas no los tienen en cuenta. Lo que los funcionarios políticos y los técnicos no logran con sus resoluciones y sus documentos lo logra la percepción del docente de que algo no está dando el resultado esperado. Pero estos cambios que surgen en el cotidiano de la escuela no van en cualquier dirección. Evidentemente también están atravesados por los cambios en lo social que ya hemos descripto. No es azaroso que las nuevas propuestas de los docentes vayan en línea con la heterogeneidad, con la diversidad de modelos y con la identificación con las comunidades. Estos cambios generados por los docentes en las escuelas también se debaten entre la redistribución y el reconocimiento, entre lo social y lo comunitario, entre fuerzas modernizadoras y fuerzas democratizadoras. No obstante, lo que le da un

matiz diferente es que el docente cada día del año debe decidir cómo continúa. El funcionario o el técnico deberán aguardar los operativos de evaluación o la medición de otros indicadores, como la repitencia o el abandono, que puedan mostrarles el éxito o el fracaso de una reforma. En cambio el docente tiene la información “en vivo”, dentro de su clase. Sus cambios se guían por los aciertos y desaciertos cotidianos, eso lo hace distinto a los cambios que se impulsan desde los niveles de gobierno.

Un tema no menor es la referencia que hacen a la crisis de 2001 los docentes. Sus testimonios muestran cómo la crisis social y económica coincide con sus decisiones de cambiar sus formas de enseñar. En algunos casos la vinculación la hacen explícita e incluso a una de las testimoniantes se le quiebra la voz cuando recuerda esos momentos en los que se sintió urgida a cambiar.<sup>5</sup> Podríamos pensar que los procesos que se dan en el contexto social ingresan a la escuela e impactan en los docentes funcionando como motivadores de cambios. Se trata de una escuela distinta a la del siglo XIX, que rechazaba el mundo exterior a ella. Una escuela que no quería ser parte del contexto en el que se encontraba. ¿Tendría éxito una escuela como esa hoy día? Nadie se atrevería a afirmarlo en la actualidad.

La idea de la escuela republicana que contenía a todos por igual está fuertemente asociada a otro concepto potente en la historia de la educación argentina, que es la idea de la educación común de fines del siglo XIX. Una educación igual para todos<sup>6</sup> los jóvenes argentinos. Una educación que tenía por objetivo homogeneizar, fundamentalmente, la diversidad propia de una población de inmigrantes. Esta idea de la educación común atravesó todo el siglo XX y siguió marcando la discusión por las formas de enseñar

---

<sup>5</sup> La entrevistada era docente de una escuela media en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, una de las zonas más castigadas por la crisis de 2001 en la jurisdicción.

<sup>6</sup> Cabe aclarar que este “todos” no incluía efectivamente a todos los jóvenes en edad escolar, como lo entenderíamos hoy.

hasta nuestros días. Algunos autores (Braslavsky, 1985; Filmus, 2003; Tedesco, 1985) sostienen que, como consecuencia de procesos como la segmentación y la fragmentación, esta idea de educación común está perdiendo fuerza. Esto retoma la idea de la heterogeneidad de experiencias escolares según los sectores sociales de los que provienen los jóvenes. Si llevamos esta cuestión al nivel de las configuraciones de clase, la idea de una educación común podría ser pensada como formas iguales de enseñar para todos los alumnos. Un modelo de enseñanza único para todos. Esto que en principio parece muy compatible con un pensamiento en línea con la fuerza democratizante, quizás no lo sea tanto a la hora de pensar las formas de enseñar. Como ya se dijo, un modelo único de enseñanza requiere un modelo único de alumno, esto es lo que sucedía en la escuela media desde sus orígenes. Una enseñanza pensada para alumnos portadores de cierto capital cultural homogéneo. Quienes no lo poseían, no podían acceder a ese nivel educativo. Las reformas en línea modernizadora han seguido de alguna manera esa idea, pero aggiornando la no permanencia de los alumnos que “no merecen estar en la escuela secundaria”. En síntesis, para el caso del dispositivo clase, pensar en una configuración común nos lleva en sentido contrario al de facilitar la permanencia de los jóvenes de sectores populares.

Quizás se trate de repensar el concepto de educación común. Quizás se trate de pensar qué significa hoy la educación común a diferencia de lo que significó para fines del siglo XIX. ¿La educación común es enseñar lo mismo de la misma manera? ¿Podríamos pensar en enseñar lo mismo pero de distinta manera? Esta última opción puede ser una idea interesante para explorar. Podemos enseñar contenidos comunes pero con configuraciones de clase distintas. De esta manera todos los alumnos reciben los contenidos que el currículum considera valioso de ser enseñado en la escuela, pero con configuraciones de clase heterogéneas que reconocen el capital cultural que cada joven porta. ¿Se



necesita estar en la misma escuela para recibir esta educación común? Quizás no sea necesario compartir el mismo espacio físico. La educación puede ser común y el espacio físico no. Si a esto le sumamos los interesantes avances en la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías, esta idea se hace más palpable aún.<sup>7</sup> Desde la mirada didáctica, una vez más, algunas ideas pueden verse desde otros ángulos y abrir el juego a interesantes debates.

## **Didáctica. Enfoque técnico, enfoque contextual**

En el capítulo 2, se dijo que esta investigación se enmarcaba en un enfoque crítico o contextual de la didáctica. La historia reciente de la didáctica nos muestra dos tendencias claras: por un lado el denominado enfoque técnico y por el otro el enfoque crítico o contextual que surge como reacción al enfoque anterior (Cols, 2007). El enfoque crítico revaloriza la condición de situado, complejo y singular del acto de enseñanza (Diamant, 2014a). La concepción de la enseñanza como un problema técnico que se resuelve afinando y mejorando el método es considerada como una visión reduccionista de la complejidad del acto de la enseñanza en la escuela. Este último enfoque es solidario con las reformas en línea modernizadora, con una didáctica más prescriptiva (Cols, 2007). Desde esta mirada el diseño de los dispositivos de clase por parte del docente se reduce a resolver un problema técnico: como transmitir determinados contenidos a un grupo de alumnos. La adecuada combinación de recursos para cada caso es la tarea del profesor. Como señalábamos antes, el enfoque crítico o contextual considera que la tarea de diseñar un dispositivo clase es una

---

<sup>7</sup> Dos conceptos claves como el de ubicuidad y asincronicidad (Burbules, 2014) se han instalado en el debate didáctico contemporáneo a causa de la incorporación de las denominadas nuevas tecnologías. La enseñanza y el aprendizaje puede darse sin necesidad de un lugar y un tiempo comunes.

tarea compleja, donde lo técnico es solo una de las cuestiones a tener en cuenta. El tipo de mirada que propone el enfoque contextual es compatible con todo lo que hemos desarrollado hasta aquí en este apartado en relación a las variaciones en los modos de enseñar. Dicho enfoque avala esta idea de una heterogeneidad de configuraciones de clase en las que el docente desarrolla la tarea de tomar decisiones considerando no solo la norma curricular sino también un amplio diagnóstico.<sup>8</sup> Un diagnóstico que no solo contempla los conocimientos previos de los alumnos sino también el contexto (espacial, institucional y comunitario) en el cual se desarrollará la clase.

El surgimiento de este enfoque no parece ser fruto del azar. Justamente surge en el momento histórico (la década del 60) en el cual el enfoque técnico pareció alcanzar su cenit. Este enfoque contextual ha ido ganando fuerza a lo largo del periodo 1984-2010, lo cual resulta significativo. Pareciera que este enfoque acompaña los cambios que hemos observado en los testimonios. En algún sentido, el enfoque contextual de la didáctica parece ser un producto de época que se ha ido desarrollando junto con los cambios en las formas de enseñar. Estas nuevas configuraciones de clase que surgen como fruto del trabajo cotidiano del profesor empiezan a ser conceptualizadas teóricamente por los didactas del enfoque contextual.

## ¿Una postescuela media?

Luego de este recorrido por los cambios de las configuraciones de clase en la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2010, podemos sostener algunas ideas al respecto:

---

<sup>8</sup> Nos referimos aquí a diagnóstico como la tarea previa que realiza el docente para recabar información sobre los destinatarios y el contexto en el que se desarrollará la enseñanza.

- Ha habido tanto cambios como permanencias en los modos de enseñar. Unos como otros han contemplado la totalidad de los componentes de las configuraciones de clase (el rol del docente, el rol del alumno, los vínculos, los contenidos, los recursos, la evaluación). Los cambios no han implicado necesariamente hacer desaparecer los modos de enseñar anteriores. Estos permanecen.
- Los cambios no parecen responder a una única causa. Es decir, no necesariamente los cambios se han dado en el sentido y en los tiempos que promovieron las distintas iniciativas de reforma durante el período estudiado. El contexto social parece haber jugado un papel importante, desde el retorno a la democracia y en especial en el caso de la crisis de 2001. El criterio de eficacia (desde la óptica del docente) parece ser un poderoso motivador para los cambios.
- La didáctica contextual, nos devela otros ángulos para mirar ciertos procesos descriptos por otros autores (como los de segmentación y fragmentación). También nos permitiría revisar algunos conceptos potentes como el de la educación común.

Con este panorama a la vista podríamos sostener que la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires atraviesa un período de transición. La escuela media y sus concepciones con respecto a una educación para pocos ha perdido claramente terreno en el ámbito de las configuraciones de clase. Muchos profesores ya no creen que aquella escuela tradicional con sus modos de enseñar tenga que reeditarse hoy. Pero tampoco hay un modelo nuevo consolidado que reemplace al anterior. Lo viejo ya no sirve pero lo nuevo aún no termina de llegar. Los docentes entrevistados plantean la necesidad de experimentar nuevos formatos, de buscar nuevos modos de enseñar, y los alumnos dan cuenta de esa búsqueda cuando relatan sus experiencias de

aula, algo que se ve claramente en los testimonios de 1998 en adelante, pero que para nada aparece en los primeros entrevistados de los 80.

Retomando la idea de dos fuerzas reformadoras (una modernizante y la otra democratizante) que actúan sobre las políticas educativas, pero que también actúan sobre las configuraciones de clase, podríamos decir que los modos de enseñar relevados en esta investigación se comportan como soluciones transaccionales. Freud decía que las formaciones del inconsciente, como el sueño o el chiste, son una solución transaccional entre las fuerzas que actúan en la psiquis humana. En cierta manera, estas nuevas configuraciones del dispositivo clase, que no terminan de ser totalmente democratizadoras ni totalmente modernizadoras, que no terminan de estar del todo del lado de la redistribución o del reconocimiento, o no terminan de estar del todo del lado de lo social o de lo comunitario, o de lo común o lo heterogéneo, funcionan como soluciones transaccionales entre ambas fuerzas reformadoras. Por eso la idea de un período de transición parece ser buena. Un período en el que los docentes y también la didáctica están a la búsqueda de nuevos horizontes sin tener muy claro cuál será el producto final.

Algunos autores (Dussel, 2009; Acosta, 2006) postulan la idea de si es posible seguir llamando escuela media a la escuela media. En un momento de búsqueda y experimentación de formatos institucionales y de modos de enseñar, parece poco acertado seguir utilizando el mismo nombre con el que llamábamos a la escuela media a principios de siglo XX (Dussel, 2009; Kessler, 2002). Que se trata de algo distinto es seguro; ahora, de qué se trata ya no es tan fácil de definir. Quizás, a tono con la época, ha llegado el momento de pensar esta etapa de la escuela secundaria como la era de la postescuela media.

## Bibliografía

- Acosta, F. (2006). "Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas", en *Gestão em Ação*, v. 9, n. 2, pp. 147-148. Salvador.
- Aronson, P. (2007). "El retorno de la teoría del capital humano", en *Fundamentos en Humanidades*, año VIII n. 2, pp. 9-26. Univ. Nacional de San Luis, San Luis.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Alianza, Madrid.
- Birgin, A. (2007). "Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo", en Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE/Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bloom, B. (1969). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, art. 12. Disponible en <<https://bit.ly/2PNKx5G>>. Última consulta: 7/2016.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Bravo, H. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. CEAL, Buenos Aires.
- Burbules, N. C. (2014). "Los significados de *aprendizaje ubicuo*", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 104, pp 1-7. Arizona State University, Arizona.

- Camilloni, A. (2007). "Didáctica general y didácticas específicas", en Camilloni, A. y otros (2007), *El saber didáctico*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Carli, S. (2015). "La formación cultural en la Argentina contemporánea, entre la memoria y la imaginación", en Abratte, J. P. y otros, *Pedagogía de la formación*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. UNQ-Prometeo, Bernal-Buenos Aires.
- Cazas, F. (2018). "¿Para los 'herederos' o para los 'desheredados'? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual", en *Revista de Educación*, n. 13, año IX, pp 73-86. UNMdP, Mar del Plata.
- Cazas, F. (2017). "Un encuentro complejo entre el psicoanálisis y el conductismo", en *Revista Espacios en Blanco*, n. 27, junio, pp. 113-128. UNC, Tandil.
- Cazas, F. (2015). "Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos", en *Multiárea Revista de Didáctica*, n. 7, pp. 167-182. UCLM, Castilla-La Mancha.
- Cazas, F. (2011). "Identidad docente y traza didáctica", en las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, organizadas por la Facultad de Psicología, UBA.
- Cols, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo", en Camilloni, A. y otros, *El saber didáctico*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Ed. Geisa, Barcelona.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.
- Diamant, A. (2018). Programa de la materia Didáctica General de la carrera de profesorado. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

- Diamant, A. (2014a). “Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza”, en Mateos Giménez, A. (comp.), *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación*. Editorial Aljibe, Málaga.
- Diamant, A. (2014b). *La historia oral. En la búsqueda de narrativas escolares*. Biblioteca Nacional de Maestros, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Diamant, A. y Cazas, F. (2014c). “Los primeros psicólogos de la UBA y los saberes para el ejercicio de la profesión docente”, en *Anuario de Investigaciones*, v. 20, pp. 199-206. Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires.
- Diamant, A. y Cazas, F. (2013). “No me acuerdo... ¿Cómo fue que aprendí a enseñar psicología?”, en las XX Jornadas de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, organizadas por la Facultad de Psicología, UBA.
- Diamant, A.; Cazas, F. y Duhalde, M. (2016), “Formación docente, traza didáctica y subjetividad”, en *Anuario de Investigaciones*, v. 22, pp. 99-106. Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires.
- Diamant, A. y Molinari, A. (2011). “La tarea de enseñar. Desentramando sentidos aprendidos. Prepararse para enseñar psicología”, en VI Jornadas sobre Formación del Profesorado “Currículum, investigación y prácticas en contexto/s”. Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata.
- Diamant, A. y Arrieta, M. E. (2002). *Escuelas con resultados destacables. Un estudio cualitativo*. Ministerio de Educación – UNESCO, Buenos Aires.
- Di Piero, M. E. (2016). “Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, n. 10. Disponible en <<https://bit.ly/2mA6XNm>>.

- Dussel, I. (2009). "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?", en *Revista de Política Educativa*, n. 1, pp. 67-90. UDESA, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2006). "Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina", en *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 2, n. 4 / Filosofía política del currículum, pp. 95-105. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- Dussel, I. (2003). "La gramática escolar en la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares", en *Anuario de la SAHE*, n. 4. Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Engestrom, Y. (1996). "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad", en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Escolano, A. (2005) "Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos", en *Pro-posições*, vol. 16, n° 1. Pp 41-63. Campinas, São Paulo.
- Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 21, v. 9, pp. 403-424. México.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Filmus, D. (2003). "La reforma de la educación secundaria". Disponible en <<https://bit.ly/2lD4em3>>. Última consulta: 5/2018.
- Finocchio, S. (2013). "La práctica inventada por los docentes". Disponible en <<https://bit.ly/2l3g5tr>>. Última consulta: 6/2017.



- Foucault, M. (1985). *Genealogía del racismo*. Ediciones Altamira, La Plata.
- Foucault, M. (1984). "El juego de M. Foucault" (entrevista). Disponible en <<https://bit.ly/2mHg0Md>>. Última consulta: 6/2018.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México.
- Franco, M. y Levin, F. (comps.) (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós, Buenos Aires.
- Furlán, A. y Avolio de Cols, S. (2011). "El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, v. 5, n. 5. Disponible en <<https://bit.ly/2l5XIUL>>. Última consulta: 6/2018.
- Frade, C. (2007). "Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 119/07, pp. 35-63. Madrid.
- Fraser, N. (2008). "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación". En *Revista de Trabajo*, año 4, n. 6, pp 83-99.
- Fraser, N. (1997). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista", en Fraser, N. *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo de Hombres Editores, Santa Fe de Bogotá.
- Frigerio, G. (1991). *Currículum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", en *A parte Rei Revista de Filosofía*, n. 74. Disponible en <<https://bit.ly/2DPztlv>>. Última consulta: 4/2015.

- Giovine, R. y Martignoni, L. (2014). "Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa", en Corbalán (comp.), *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos, Buenos Aires.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor, Barcelona.
- Goncalves Vidal, D. (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio", en *Revista Propuesta Educativa*, año 16, n. 28. FLACSO, Buenos Aires.
- Habermas, J. (1988). "La modernidad, un proyecto incompleto", en Foster, H. (ed.), *La posmodernidad*. Editorial Kairós, México. Disponible en <<https://bit.ly/2mV4zv-f>>. Última consulta: 7/2017.
- Halbwachs, M. (2002). "Fragmentos de la memoria colectiva". *Athenea digital*. Disponible en <<https://bit.ly/2mH-hohT>>. Última consulta: 5/2017.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Jackson, Ph. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa, Barcelona.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO, Buenos Aires.
- Kemmis, S. (1990). "Introducción", en Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.
- Krawczyk, N. (1989). "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos", en *Propuesta Educativa*, año 1, n. 1. FLACSO, Buenos Aires.
- Lave, J. (1996). "La práctica del aprendizaje", en Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas*. Amorrortu, Buenos Aires.

- Levín, F. (2016). "El problema del sentido en la historia argentina reciente. Apuntes teórico-metodológicos para el estudio de los procesos sociales de subjetivación de la experiencia del terrorismo de Estado", en *Papeles de Trabajo*, v. 10, n. 17, pp. 148-160. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2009). "Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI", conferencia inaugural del I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires. Disponible en <<https://bit.ly/2mGTflg>>. Última entrada 3/2017.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Martin, D. y De Pascuale, R. (2012). "Los instrumentos de mediación en la escuela media: un estudio de las actividades didácticas", en *Revista Espacios en blanco*, n. 22, pp. 199-219. Tandil.
- Nonaka, I. (2000). "La empresa creadora de conocimiento", en *HBR. Gestión del Conocimiento*. Oxford University Press, Londres.
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). "The development of curriculum thinking in Argentina", en Pinar, W. (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Paviglianiti, N. (1995). *La ley federal de educación como elemento de regulación de la realidad educacional argentina*. OPFFyL, Buenos Aires.
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación. Una construcción histórica polémica*. Serie fichas de cátedra. OPFFyL, Buenos Aires.
- Picco, S. (2014). *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990*, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <<https://bit.ly/2l2y2bp>>. Última consulta: 6/2015.

- Pineau, P. (dir.) (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre la estética escolar (1870–1945)*. Teseo, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2008). *La escuela no fue siempre así*. Ed. Iamiqué, Buenos Aires.
- Pineau, P. y otros (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976–1983)*. Ed. Colihue, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2000). “¿Por qué triunfó la escuela?”, en Pineau, P. y otros, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
- Portelli, A. (2003). *La orden ya fue ejecutada*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, tomo III. Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Reyes Mate, M. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Editorial Trotta, Madrid.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, en *Revista Colombiana de Educación*, n. 212. Colombia.
- Rose, N. (2007). “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno”, en *Revista Argentina de Sociología*, año 5, n. 8. Buenos Aires. Disponible en <<https://bit.ly/2mGbRYY>>. Última consulta: 8/2016.
- Scirica, E. (2007). “Educación y guerra contrarrevolucionaria. Una propuesta de Ciudad Católica-Verbo”, en *Clio & asociados. Revista de la Fac. de Humanidades de la UNLP*, n. 11.
- Souto, M. (1998). “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”, en Camillioni, A., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post 2015*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- Tedesco, J. C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Del Solar, Buenos Aires.

- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO-GEL, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (ed.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, tesis de Maestría. FLACSO Argentina, Disponible en <<https://bit.ly/2lD8IsT>>. Última consulta: 2/2015.
- Terigi, F. (2006). “Los cambios en el currículo de la escuela secundaria, ¿por qué son tan difíciles?” Disponible en <<https://bit.ly/2mGcdPi>>.
- Tiramonti, G. (2015). “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”, en *Revista Propuesta Educativa FLACSO*, n. 44, año 24, v. 2, pp. 24 a 37.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2015). “La reforma educativa nacional en busca de una interpretación”, en *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Disponible en <<https://bit.ly/2lDTQKQ>>. Última consulta: 6/2018.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press, Cambridge, MA & London.
- UNESCO (2002). *Escuelas con resultados destacables. Un estudio cualitativo*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Viñao Frago, A. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata, Madrid.
- Virno, P. (2005). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Colihue, Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2011). “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.





