

Políticas para la educación secundaria en Santa Fe: entre la promesa de inclusión y la certeza del cambio

NATALIA SOLEDAD DIAZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (UNL)

RESUMEN

Este artículo se presentó como ponencia con motivo del XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre democracia “Entre el malestar y la innovación. Los nuevos retos para la democracia en América Latina” (8 al 11 de septiembre de 2014, Rosario, Santa Fe, Argentina). Reflexiona sobre la reforma del ciclo básico de la educación secundaria en la provincia de Santa Fe, Argentina. Propone como hipótesis de trabajo la necesidad de analizar y focalizar esfuerzos en los primeros años de la educación secundaria, favoreciendo el paso entre el nivel primario y el secundario y la permanencia de los estudiantes en el sistema, teniendo en cuenta la sanción de la LEN 26206 que establece la obligatoriedad escolar hasta la culminación del secundario. Para sostener la hipótesis, se recuperan algunas experiencias de la historia de la educación santafesina, producidas entre los años 1950 y 1970, donde se consideró al ciclo básico como un momento de la escolaridad con especificidad propia. Se sostiene que el lugar del docente, la coordinación entre instituciones y actores son factores clave para pensar políticas educativas inclusivas y justas.

Palabras clave: Ciclo básico de la educación secundaria; Política educativa; Procesos de segmentación.

Policies for high education in santa fe: between the promise of inclusion and the certainty of change

ABSTRACT

This article was presented as a paper on the occasion of the XI National Congress and IV International Congress on democracy “Between discomfort and innovation. New challenges to democracy in Latin America” (8 to 11 September 2014, Rosario, Santa Fe, Argentina). It reflects on the reform of the basic cycle of high education in the province of Santa Fe, Argentina. Proposed as a working hypothesis the need to analyze and focus efforts in the early years of high education, encouraging the passage between the primary and secondary level and retention of students in the system, given the passage of the LEN 26206 establishing compulsory education until the completion of high level. To support the hypothesis, some experiences of the history of education in Santa Fe produced between 1950 and 1970, where it was considered as a basic cycle time of schooling with its own specificity recover. It is argued that the role of the teacher, coordination between institutions and actors are the key factors to think about inclusive and fair educational policies.

Keywords: High education basic cycle; Education policy; Segmentation processes.

INTRODUCCIÓN

Este artículo reflexiona sobre la reforma del ciclo básico de la educación secundaria en la provincia de Santa Fe, Argentina. Propone como hipótesis de trabajo la necesidad de analizar y focalizar esfuerzos en los primeros años de la educación secundaria, favoreciendo el paso entre el nivel primario y el secundario y la permanencia de los estudiantes en el sistema, teniendo en cuenta la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006, nº26206) que establece la obligatoriedad escolar hasta la culminación del secundario. Para sostener la hipótesis, se recuperan algunas experiencias de la historia de la educación santafesina, producidas entre los años 1950 y 1970, donde se consideró al ciclo básico como un momento de la escolaridad con especificidad propia. Se sostiene que el lugar del docente, la coordinación entre instituciones y actores son factores clave para pensar políticas educativas inclusivas y justas.

El presente trabajo se divide en dos momentos: A) El nivel secundario: los procesos de diversificación y la organización institucional y curricular desde una perspectiva histórica y B) La política educativa para la educación secundaria en Santa Fe.

A) EL NIVEL SECUNDARIO: PROCESOS DE DIVERSIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para pensar algunas características de la educación secundaria, remitimos a dos momentos de la historia del nivel: uno, el período de constitución, a finales del siglo XIX y principios del XX y, el otro, a mediados de siglo XX entre las décadas de 1950 y 1970 en Argentina.

Para analizar estos momentos, consideramos que hubo procesos que conformaron las tensiones que atravesaron los sistemas educativos modernos tales como: “inclusión” y “exclusión”, “progresividad” y “segmentación” (VIÑAO, 2002)¹. Estos procesos se pueden observar particularmente en la configuración

¹ Por inclusión se entiende “el índice de acceso y utilización global por una población dada de un nivel, ciclo, etapa, curso o tipo de enseñanza”, es decir, la matrícula por grupos etarios. La exclusión está definida por el índice de aquellos que no acceden a determinado tipo de enseñanza. La progresividad “refleja la utilización diferencial del sistema escolar por los estratos, clases o grupos sociales de una población dada”. Según VIÑAO (2002), la constitución y desarrollo de los sistemas educativos se puede analizar por la inclusión parcial de diversos grupos sociales en la escolarización y en la exclusión de ciertos sectores, es decir, por los “procesos

del nivel de educación secundaria en Argentina (cfr. DIAZ, 2009).

En este trabajo tomaremos dos aspectos en particular:

1. Procesos de diversificación del nivel: segmentación horizontal y vertical
2. Organización institucional y curricular: formación y trabajo docente

Ambos procesos nos ayudarán a pensar en la situación actual de la educación secundaria, particularmente en Santa Fe.

Considerando la **diversificación**² podemos señalar que tal como se presenta en este nivel del sistema es uno de los factores que, por un lado, imprime un carácter selectivo a ciertas conformaciones institucionales y, por otro, podría posibilitar variadas opciones y trayectorias escolares.

En tanto, entendemos la **organización institucional y curricular** como el factor clave para considerar las transformaciones en términos tanto de micro como de macro políticas necesarias para el nivel.

1. Procesos de diversificación del nivel: segmentación horizontal y vertical

No podemos dejar de recordar que históricamente el nivel secundario se desarrolló a partir de determinadas demandas sociales, económicas, políticas y religiosas. Y que en cada provincia y territorio nacional se dio de manera particular, con algunos rasgos comunes que son los que señalaremos a continuación.

A fines del siglo XIX la educación secundaria respondió a dos tipos de necesidades: por un lado, a la de una oligarquía vinculada estrechamente con la conformación del aparato estatal que, como paso previo a la Universidad, estudiarían letras, derecho e historia en los Colegios Nacionales formándose como ‘hombres’ destinados al trabajo en la administración pública. En este momento, la condición sexual, social y étnica eran factores decisivos.

Por otro lado, y bajo el impulso de Domingo Faustino Sarmiento, se crean las Escuelas Normales (la primera en Paraná en el año 1870), de formación de maestros, con un espíritu claramente diferente. Si bien la primera promoción de

de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras”.

² La diversificación incluye procesos de inclusión, exclusión, progresividad y segmentación, es decir, el acceso o no de ciertos sectores o grupos sociales a la educación secundaria; los ritmos y las intermitencias de las trayectorias escolares de esos grupos; la creación de modalidades o circuitos escolares paralelos.

estudiantes de la Escuela Normal de Paraná estuvo conformada por hombres, paulatinamente, la incorporación de la mujer afianzó un espacio de oportunidades al mismo tiempo que mostró el lado discriminatorio: la tarea de enseñar se impregnaba de un carácter maternal y estaba muy mal remunerado. El rol otorgado a la maestra tenía claramente las funciones de: ‘cuidar a los niños’, ‘instruir en hábitos de higiene y buena presencia’, imponer una lengua y una cultura.

A fines del siglo XIX, con la creación de las escuelas industriales, de oficios, comerciales y liceos el “nivel” sigue un camino de diversificación.

Estas reformas en la educación secundaria generaron procesos de segmentación horizontal, todavía hoy presentes. Para 1920, existían: ‘institutos de enseñanza secundaria’ (allí se encontraban los Colegios Nacionales y los Liceos de Señoritas), ‘institutos de enseñanza normal’ (las Escuelas Normales de preceptores y profesores de enseñanza elemental y media) e ‘institutos de enseñanza especial’ (escuelas comerciales, industriales, de artes y oficios, profesionales, academias, institutos de educación física, de lenguas vivas, ciegos y sordomudos, y otros similares) (RUIZ y otros, 2008).

Entonces, se pueden identificar dos circuitos diferenciados, por un lado, instituciones que preparaban para la universidad (“institutos de enseñanza secundaria”) y, por otro, los estudios comerciales, industriales o de artes y oficios que preparaban para el trabajo.

Esta tendencia continúa con las políticas educativas de las décadas de 1940 y 1950, las medidas más importantes que se desarrollaron vinculadas a la transformación de la educación secundaria fueron:

- creación de la “escuela técnica” (continuación del proceso de segmentación horizontal); y
- diferenciación de un primer y un segundo ciclo (generando un proceso de segmentación vertical).

En Santa Fe, el proceso de diversificación se produjo también claramente desde los inicios de la conformación de este nivel³; y hacia 1947 existían escuelas

³ PUIGGRÓS (2006, p. 50-52) sostiene que durante la gobernación de Estanislao López (1818-1838) se dictó reglamentación específica sobre educación, se construyeron edificios escolares, se dictó un reglamento de disciplina para el Gimnasio Santafesino (un instituto de primaria y secundaria privado con protección oficial). Ya en ese momento, se articularon los establecimientos educativos diseñando un “protosistema” con escuelas

técnicas, ciclos básicos, escuelas normales, escuelas de comercio, escuelas técnico profesionales, colegios nacionales.

En el ámbito provincial el esfuerzo oficial por la creación de nuevos establecimientos no se reflejó en igual proporción con la captación de la matrícula (...). (Se crearon escuelas provinciales en las pequeñas localidades y con poca matrícula). Las instituciones de orden nacional mantuvieron un neto predominio todavía en la preferencia del alumnado: eran escuelas tradicionales, de larga trayectoria y prestigio (OSSANNA y otros, 1997, p. 374).

En el sistema santafesino, se puede observar no sólo un proceso de segmentación horizontal y vertical, sino también, un proceso de diferenciación de dependencia de los establecimientos: nacional-provincial y público-privado. Considerando esta característica constitutiva de los sistemas educativos y, en especial, de las escuelas secundarias articuladas como un nivel, nos preguntamos:

- ¿podría este nivel no caracterizarse por la ‘segmentación’ y la ‘diferenciación’?,
- ¿hoy se pueden pensar estos procesos capaces de propiciar la creación de instituciones y trayectorias escolares diversas, justas y que propicien oportunidades para todos?

2. Organización institucional y curricular: formación y trabajo docente

Habiendo dejado planteados estos interrogantes, valoramos algunos momentos y proyectos de la historia de la educación santafesina para re-pensar la organización institucional y curricular.

Voy a retomar palabras textuales de una docente que actualmente trabaja en una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe y comentaba acerca de las dificultades de trabajar en un proyecto de extensión⁴ (en el cual participaron docentes y estudiantes de la universidad y docentes y estudiantes de la escuela secundaria):

No es fácil coordinar actividades a la distancia sin tener momentos para encontrarnos. Yo creo que ese es el problema mayor para trabajar en proyectos entre varios docentes. En la escuela, todas las horas que tenemos son frente a alumno, que son muchas, y con lo único que contamos

graduadas. En educación secundaria existían: una escuela de oficios para varones, un Instituto secundario para varones, el Gimnasio, el Instituto Literario de San Jerónimo.

⁴ Proyecto de Extensión 2012-2014: “Enseñar contenidos curriculares comunes: desafíos para la universidad y la escuela secundaria”. Dirigido por Victoria Baraldi.

es con los recreos, en charlas de pasillo, cuando coincidimos, o en alguna plenaria donde hay un montón de temas a tratar (SD, 30/8/14).

Estas palabras sintetizan el nudo gordiano de la educación secundaria que podríamos vincular a dos aspectos para analizar en el ámbito de la provincia de Santa Fe, uno constitutivo del nivel y otro propio de la propuesta política vigente.

Por un lado, el patrón organizacional, según lo que Terigi (2008) dio en llamar el “trípode de hierro”, es un factor que impide cambiar el formato y la dinámica de la escuela secundaria. La autora sostiene que el currículum fuertemente clasificado, la lógica en la formación docente que continuó dicho mandato, es decir la formación disciplinar específica y la designación de docentes por hora de clase ha sedimentado una lógica propia de este nivel capaz de impedir cualquier transformación que pretenda superar las actuales problemáticas. Sin embargo, algunos intentos de modificación de este patrón aparecen en la historia del nivel y en Santa Fe, en particular.

REFORMAS EDUCATIVAS EN SANTA FE (1955-1970)

El espíritu de las reformas educativas vinculadas con el nivel secundario y la formación docente de las décadas de 1950 hasta principios de 1970 representa una forma de concebir la relación del docente con el conocimiento y con los estudiantes, la dinámica escolar, capaz de movilizar dicha lógica.

Si bien, la discusión sobre los años siguientes a la educación elemental siempre estuvo vigente y en el año 1941 se establece un ciclo básico común para estudios de Bachillerato y Magisterio (denominado Plan Rothe). Luego, en las décadas de 1950 y 1970, se sostienen debates académicos y políticos⁵ que establecen el *nivel intermedio*⁶ como una respuesta a necesidades curriculares, psicológicas, organizativas propias de la formación adolescente y que atendían a los procesos de masificación de la matrícula en las distintas geografías de nuestra provincia. En la década de 1950, se crearon en el interior de la provincia de Santa Fe, los llamados ciclos básicos⁷, en este sentido OSSANNA sostiene:

⁵ González Rivero realiza un relevamiento de eventos académicos, desarrollados entre 1956 y 1968, donde se aborda la escuela secundaria y en particular el ciclo básico como tema de discusión. GONZÁLEZ RIVERO, Julio (1971) “Nueva estructura del sistema educativo argentino. El nivel intermedio”. En VILLAVARDE, Anibal *La escuela intermedia en debate*. Editorial Humanitas.

⁶ Provisoriamente sostendremos que, en este momento histórico, el nivel intermedio abarca tanto la constitución de lo que se denominaron “ciclos básicos” como así también las “escuelas intermedias”.

⁷ La idea de que los ciclos básicos son una respuesta a una mayor demanda de educación post-primaria está

Un lugar importante debe asignársele, durante esta etapa y posteriores, a los llamados “ciclos básicos”. Surgidos en gran medida a instancias de las demandas de padres o instituciones locales, en principio sólo cubrieron estudios hasta tercer año; fueron concebidos de esta manera ya que se instalaron en gran parte de pequeñas poblaciones. (OSSANA, 1997, p. 403).

Incluso las primeras carreras de los primeros Institutos de Profesorados provinciales creados a partir de 1962 eran Profesorados para Ciclo Básico.

En el año 1969, se produce un avance en concretar las discusiones sobre la educación post-primaria. A pedido del Ministerio de Educación y Cultura se elabora un documento denominado “Investigación Operativa sobre Escuela Intermedia”, el cual argumenta la importancia y necesidad de la Escuela Intermedia como nivel del sistema educativo, así como se elabora una propuesta de formación docente⁸. En 1970, se desarrolla como experiencia piloto el nivel intermedio en ocho escuelas de las ciudades de Santa Fe y Rosario y se amplía paulatinamente⁹. Uno de los rasgos de esta reforma es la consideración de “*áreas de conocimiento*” para atender la articulación con las escuelas primarias y las características cognitivas de los adolescentes, así como también

actividades vocacionales opcionales (del hogar, científicas, artísticas, literarias, de taller, técnico industriales, comerciales, etc.)” para “posibilitar respuestas en actividades libremente escogidas (...); aplicar en tareas seleccionadas aquellas habilidades que servirán de base para el ejercicio futuro de profesiones u oficios; promover la valoración de la propia actividad [...]”¹⁰.

Se podrían vincular estas discusiones y discusiones sobre el ‘nivel intermedio’ planteando que, con otras connotaciones y sentidos, la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE, 1993) creó tres ciclos de educación general básica ampliando la obligatoriedad hasta los 15 años de edad. Con esta decisión se ‘quebró’ la estructura del tradicional sistema de educación primaria y secundaria. Los análisis sobre el 3° ciclo de EGB (7° , 8° y 9° año) afirman que fue tal la cantidad

plasmada también en un fragmento de una entrevista a Ana María Caffaratti. En BARALDI, Victoria (1996).

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Centro de Estudios Educativos. (1969) Documento “Investigación Operativa sobre Escuela Intermedia”. Elaborado por Marchetti de Pardo, Velia; Sanz de Bruera, Nelly; Stockle, Mabel y Bruera, Ricardo.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Resolución N° 72/1971. “Bases para la integración del currículum de las escuelas de nivel intermedio”.

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. Resolución N° 72/1971. “Bases para la integración del currículum de las escuelas de nivel intermedio”, p. 83.

de formatos que se le dieron y tal la deserción de estudiantes que podría afirmarse el fracaso de la experiencia.

Tomando aquellas experiencias del nivel intermedio, habiendo pasado por la LFE y teniendo hoy una Ley que establece como obligatoria la educación secundaria, proponemos pensar en una línea de continuidad que no termina de ofrecer una respuesta satisfactoria a la formación de adolescentes y jóvenes en nuestro país, y que de todas formas puede dar indicios para cambios posibles. Muchos de los problemas que continúan vigentes tienen que ver con: las características de la formación docente y de la formación pedagógica en particular (TERIGI, 2013); la fractura entre las instituciones (superiores y secundarias); la ubicación de los edificios (para atender a la ruralidad u otros contextos); los cargos y horas docentes (atendiendo a espacios y tiempos fragmentados).

La propuesta consiste en volver a pensar los dos-tres primeros años de la educación secundaria (ciclo básico) como un tiempo y espacio escolar capaz de congrega esfuerzos de articulación entre los niveles (primario y secundario) y entre instituciones (de formación docente y escuelas secundarias), por lo tanto, serían otros los elementos a poner sobre la mesa.

En este sentido, retomamos como configuración articulada de las discusiones del nivel post-primario de los años 1955-1970 los cambios producidos en otra institución significativa para Santa Fe.

Nos referimos a los cambios de nominación, dependencia y planes de estudio de los profesados del Instituto de Profesorado Básico y luego Escuela Universitaria del Profesorado de UNL¹¹.

¹¹ La UNL contó con la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas desde 1920 hasta 1930 en la ciudad de Paraná. Allí comenzaron a formarse los Profesores de Enseñanza Universitaria; Secundaria, Normal y Especial. Esta facultad se creó sobre la base de la Escuela Normal de la ciudad. Dicha Escuela fue considerada anexa a la Facultad. Luego de más de dos décadas de cierre, se abre la sección de Ciencias de la Educación en la ciudad de Paraná, en el año 1951, la cual dependía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (FFLCE) de la ciudad de Rosario (creada en 1947). En el año 1953 se crea el Instituto del Profesorado en la ciudad de Santa Fe también dependiente de la FFLCE. En 1954 el Rectorado de la UNL transfiere el Instituto del Profesorado al Instituto Social ubicado en la ciudad de Santa Fe. Hubo idas y vueltas en la dependencia del Instituto (entre Paraná, Santa Fe y Rosario), en el año 1958 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación en Paraná y el Instituto del Profesorado Básico dependería de ella; en tanto en el año 1959 ambas instituciones pasarían a depender de Rectorado de la UNL. Entre los años 1967 y 1970, el Instituto volvería a depender de la Facultad de Paraná, y a partir 1970 se llamaría: Escuela Universitaria del Profesorado. En 1973, se crea la UNER, por lo que la Escuela pasa a depender nuevamente del Rectorado de UNL hasta el año 1987 que se crea la Facultad de Formación Docente en la ciudad de Santa Fe. Cf. OSSANNA, Edgardo et. al. (2010) *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (1920-1973)*. UNER. BARALDI, Victoria (1996) *El lugar de la didáctica en la formación docente*. Ediciones UNL. CONTI, Jorge (2009) *Lux Indeficiens: crónica para una historia de la UNL*. Ediciones UNL.

En la UNL, desde el ‘Profesorado de Historia y Geografía’ y el ‘Profesorado en Ciencias Naturales’ del Instituto del Profesorado en 1953, llegamos al año 1958 con la creación del Instituto de Profesorado Básico en donde se proyectaron las carreras de **Profesorado de Ciclo Básico** en: ‘Ciencias Exactas y Naturales’ y ‘Castellano y Ciencias Sociales’ y **Docente Guía Estudiantil**.

Tomaremos estas carreras como argumento para mostrar las definiciones vinculadas a la ‘integración’ curricular e institucional, pues el sostén que subyacía a estas carreras era: 1. la articulación entre niveles y entre disciplinas, 2. la prolongación de la escolaridad y 3. la ‘apertura’ en la formación de los profesores para ocuparse de la formación de jóvenes en las áreas rurales¹².

Finalmente, cabe destacar que entre 1970 y 1974 la Escuela Universitaria del Profesorado de UNL preparaba: Profesores de Enseñanza Media en Matemática, Ciencias Biológicas, Geografía, Historia y Letras y **Profesores en Enseñanza Intermedia** (con orientación) (Resolución N° 46 del Honorable Consejo Superior de UNL).

Otra institución interesante que toma fuerza por esos años, y que podríamos denominar una “isla de innovación” (TERIGI, 2014), es la Escuela Experimental Provincial para la Formación de Maestros “Almirante Brown” en la ciudad de Santa Fe (1957). Éste fue un proyecto innovador que crea un Instituto Secundario con un Ciclo Básico de 3 años y un Bachillerato de 2 años, el Profesorado de Enseñanza Primaria de 2 años, un Profesorado de Especializaciones docentes (2 años más), un Instituto Pedagógico, un Instituto de Enseñanza Primaria, Consultorio médico, Biblioteca, Museo de Ciencias Físico-Matemático, Comedor Estudiantil, Museo Didáctico, Cinematógrafo¹³.

La expansión del nivel post-primario, acompañado de un crecimiento de la formación docente para el ciclo básico y la escuela intermedia (tanto a nivel nacional como provincial)¹⁴ y la aparición de experiencias innovadoras como la

¹² Un análisis de esta reforma se encuentra en BARALDI (1996).

¹³ Proyecto de Plan de Estudios y organización de la Escuela Experimental Provincial para la formación de maestros. “Almirante G. Brown”. (1957) Mimeo. Santa Fe.

¹⁴ En este punto y para analizar la configuración de instituciones educativas que atendían la educación secundaria también habría que considerar la creación del Instituto Superior del Magisterio N° 13, una institución provincial que nace con la función de ofrecer instancias de capacitación en servicio a los docentes. Por limitaciones en el proceso investigativo dejamos pendiente la profundización de esta referencia.

de la Escuela Brown, estuvo acompañado por normativa¹⁵ que estimulaba el desarrollo. Por ejemplo, el decreto provincial Nº 3343/60 daba un lugar destacado a las escuelas normales provinciales en la preparación de “cuadros docentes”; se crea el cargo de “Auxiliar Pedagógico” o “Director de Curso” dándole al docente de escuela secundaria un cargo para coordinación de tareas, asesoramiento a los estudiantes, reuniones de departamento¹⁶.

En el cuadro que aparece a continuación intentamos sintetizar las relaciones que comenzaban a sistematizar el nivel post-primario en la provincia de Santa Fe. Tomamos como referencia: tipos de formación, el sector (público-privado) y la dependencia de las instituciones (nación-provincia) para brindar un primer mapa de situación.

Cuadro 1: Educación post-primaria en la provincia de Santa Fe 1955-1970¹⁷

	Sector/Dependencia	Nación	Provincia de Santa Fe
“Islas de Innovación”			El caso de la Escuela Almirante Brown (ciudad de Santa Fe)
Formación docente para la educación post-primaria	Público		Instituto Superior Nº 13
		Profesorados Universidad Nacional del Litoral	
Formación Post-primaria	Público/Privado	Institutos de Profesorado ¹	
		Escuelas secundarias (bachilleratos, comerciales, técnicas, industriales, de oficios)	
		Escuelas Normales	
		Ciclos Básicos	
		Escuelas Intermedias	

¹⁵ Ver OSSANNA, 1997, p. 397-400.

¹⁶ Cfr. OSSANNA, et. al. (1997).

¹⁷ Fuente: Elaboración propia.

Para fortalecer nuestro argumento, recuperamos dos experiencias de la década de 1970 y 1980 que se produjeron bajo dependencia nacional pero que sin dudas produjo repercusiones en las provincias:

1. *el Proyecto 13 o “Régimen laboral de profesores designados por cargo”* (Leyes 18614/70, 18933/71 y 12514/72). El sistema de profesores designados por cargo pretendió mejorar el régimen laboral docente del nivel secundario. Los nombramientos de docentes con anterioridad a esta experiencia eran, como lo son hoy en día, a través de “horas de clase”.

2. *el Programa de Transformación de la Educación Media (1988)*: el “*Proyecto Ciclo Básico Unificado*” y el trabajo interdisciplinar y de asignación de horas institucionales del “*Proyecto Ciclo Básico General: 1988*”.

Estas experiencias comenzaron a instalar en el discurso pedagógico de funcionarios y ciertos grupos académicos un nuevo código curricular para la educación secundaria. Se pensó la estructura curricular, cuestionando la hegemonía de la lógica disciplinar, retomando consideraciones sobre las características psicológicas de los adolescentes, insistiendo en la vinculación teoría-práctica, escuela-comunidad y educación-trabajo, incorporando al currículum nuevas formas de organización institucional y renovadas maneras de entender el trabajo docente (Cf. DIAZ, 2009).

Hasta aquí presentamos algunos elementos para considerar; una serie de experiencias que se desplegaron y hoy las podemos pensar articuladamente; decisiones de políticas que apuntaron a la **formación docente** y el **trabajo docente** para la educación secundaria, y más específicamente, los años posteriores a la educación primaria.

Proponemos pensar, articuladamente, propuestas político pedagógicas tanto nacionales como provinciales, de educación superior como secundaria; maneras de entender la formación y el trabajo docente desde una perspectiva de integración de campos disciplinares, intercambio de experiencias y trabajo colaborativo con tiempos y espacios oportunos para tamaña tarea y enfocando en el momento de articulación entre niveles.

B) LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN SANTA FE

Sostiene Popkewitz (1994):

Determinadas regulaciones producen efectos en las actuaciones y discursos sobre/en lo educativo y/o lo escolar. Dichos efectos pueden ‘disciplinar’ las esperanzas, deseos y expectativas de programas y prácticas.

A partir de la afirmación sobre los efectos de las regulaciones, nos preguntamos: ¿Qué pasa hoy, en la marcha de una reforma de la educación secundaria, con las articulaciones entre instituciones, entre disciplinas, entre niveles, entre sujetos curriculares?

Popkewitz (1994) sostiene que las reformas educativas son discursos, y como tales, son una producción social (que organizan y otorgan valor a determinadas relaciones sociales) y son un mecanismo de regulación estatal (necesitan ser comprendidas en el contexto de una estrategia de gobierno). Argumenta que “estudiar una reforma educativa es interpretar cómo las categorías y propósitos políticos van disciplinando y configurando nuestros sentidos de la elección y la posibilidad (p.)”.

Actualmente, podemos observar y analizar un entrecruzamiento de dos discursos, por un lado, el de las políticas nacionales a través de las normativas (tales como: las leyes educativas, las Resoluciones del CFE, los NAP) y los programas educativos nacionales y, por otro, los programas transversales y las acciones del gobierno provincial (como decisiones de política educativa) como por ejemplo: las titularizaciones de docentes en horas de clase, la capacitación docente en servicio (Curso para aspirantes a Supervisor, Programa ESI, Programa Educación Vial, entre otros), los cambios en los diseños curriculares.

Ya hemos relatado en otra oportunidad, las características que adoptó, entre los años 2010 y 2012, la reforma de la educación secundaria en la provincia de Santa Fe¹⁸, aquí pretendemos avanzar un poco más y presentar algunas ideas como propuestas.

Según Nosiglia (2008), hay dos formas de abordar los asuntos vinculados a las políticas educativas, por un lado, analizar:

¹⁸ DIAZ (2012).

la “política” incluye centralmente en su análisis temas como el poder, los acuerdos y conflictos de intereses, los problemas de representación y legitimidad y con el término “políticas” hacemos referencia a los cursos de acción seguidos en la resolución de problemas o cuestiones para orientar la educación (NOSIGLIA, 2008, p. 2).

Este segundo sentido es el que proponemos abordar. Podemos señalar que la política educativa provincial propone programas direccionados a temáticas puntuales y, al mismo tiempo, transversales. Las acciones de gobierno no atienden aspectos estructurales de la educación secundaria (como los que se señalaron en el primer apartado de este texto) y, por lo tanto, consideramos que no son políticas educativas ‘fecundas’, potentes.

Las políticas educativas ‘fecundas’, potentes, estructurales son decisiones y acciones tendientes a organizar y crear condiciones para el acceso a bienes culturales y simbólicos por parte de todos y están acompañadas por políticas culturales, económicas y sociales. Sostenemos que dichas políticas tienen que estar direccionadas hacia aspectos centrales del nivel secundario por ser uno de los espacios y tiempos dispuestos para la transmisión del legado, los saberes y las prácticas que permiten la construcción de la ciudadanía.

Consideramos que la ‘fecundidad’, la ‘potencia’ (en el sentido que usa Hugo Zemelman en entrevista con Rivas Diaz, 2005) en la toma de decisiones en educación consiste en la identificación de nudos, es decir, problemáticas-tensiones, que no han encontrado resolución generando dificultades en el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes, así como también en el trabajo docente y en los vínculos entre sujetos y conocimientos; además, son problemáticas que generan desigualdades entre instituciones, entre actores, entre modalidades, entre ciclos, entre sistemas. Es decir, incluyen tanto aspectos macro como micropolíticos.

Las políticas educativas ‘fecundas’, potentes y articuladas con otras políticas sectoriales (culturales, sociales, económicas) tienen que tocar aspectos y sentidos estructurales y no coyunturales o colaterales.

Hoy las políticas provinciales para la educación secundaria, no alcanzan a tocar el nudo gordiano del nivel, aspectos que tienen que ver con cargos docentes y horas institucionales, las articulaciones entre disciplinas, el trabajo entre docentes e instituciones de manera cooperativa, y si bien hay esfuerzos y algunos

indicios (un ejemplo pueden ser los espacios curriculares como seminarios o talleres en el ciclo básico) no se acompañan con modificaciones en la lógica de la formación y el trabajo docente.

Si bien, compartimos la idea de Dussel (2010) que hace referencia a los procesos sociales actuales como nuevas conformaciones sociales atravesadas por la hibridación y la fluidez, tiempos vertiginosos, espacios virtuales, en síntesis relaciones en redes flexibles, no podemos desconocer la historia de la educación formal y su constitución como sistema, la gramática escolar como sostenedora de identidades no sólo educativas sino también sociales, capaces de otorgar un sentido.

Y aquí, nos permitimos pensar el sistema educativo desde la articulación e integración y no desde lo homogéneo. En la colaboración entre niveles, entre instituciones, entre sistemas (nacional y provinciales-público y privado), entre sujetos. Un ejemplo puede ser la red de relaciones que explicitamos se produjeron en las décadas de 1950-1970, las discusiones e intentos de reforma del nivel post-primario. Considerando las historias educativas¹⁹, es que se puede pensar cierta configuración del sistema de educación secundaria en el presente.

Por otra parte, y en un nivel más micropolítico, podemos observar sin tantos reparos, que actualmente la escuela secundaria propone trayectorias escolares únicas y uniformes para los estudiantes, con un sistema de cursado y aprobación de las asignaturas individual y la promoción del año en conjunto, un sistema de trabajo docente fragmentado y desarticulado tanto intra como interinstitucional. Esta característica reafirma las condiciones de desigualdad de muchos grupos sociales, favoreciendo procesos de inclusión y exclusión, progresividad y segmentación.

En el texto *Variaciones de la forma escolar* coordinado por Tiramonti (2011) se estudian como casos en los que se trata de irrumpir en esta dinámica, las escuelas de reingreso, allí se sostiene que:

La ingeniería organizativa de las Escuelas de Reingreso si bien no pudo obviar (la) estructura curricular (disciplinar), introdujo la innovación de las trayectorias particularizadas rompiendo la obligación de cursar y aprobar el tradicional bloque de 12 o 13 materias simultáneas. Si bien

¹⁹ Este escrito pretende instalar algunas preguntas y hacer jugar algunas experiencias educativas desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX en la provincia de Santa Fe, es un inicio y por lo tanto debe leerse como hipótesis.

no logró desactivar completamente el dispositivo de selección que alberga el actual currículum, avanzó a favor de disminuir su impacto y, sobre todo, acertó en la identificación de los elementos asociados a la problemática de deserción (TIRAMONTI, 2011, p. 32).

Este es otro aspecto en el cual hay que posicionarse para repensar los elementos “estructurales” de una transformación de la educación secundaria.

Popkewitz (1994) nos advierte que estudiar las reformas educativas implica estudiar las relaciones entre *conocimiento, poder y comunidades científicas*. Sostiene que las disciplinas escolares son “materias imaginarias” y “prácticas imaginarias” (BERNSTEIN, año). Son artificios. De la mano de estas construcciones disciplinares, las prácticas de la enseñanza adquieren un orden moral, determinadas relaciones epistémicas y construyen identidades ligadas a ciertas ‘lógicas’ (desvalorizando otras).

Hay que “barajar y dar de nuevo”, analizando los ‘jugadores’ sentados alrededor de la mesa, los ‘observadores’ activos y pasivos, las estrategias desplegadas, los intereses, las posiciones.

Con la preocupación por la inclusión y la certeza del cambio es que realizamos una recuperación de algunas experiencias de la historia de la educación en Santa Fe, tratando de producir un movimiento de “descentralización del sujeto” para situarlo en la historia y, desde allí, comprender cómo determinados sentidos y verdades se han establecido y otras se invisibilizan.

Como señala Dussel (2010) -retomando a Merieu (1998)- la decisión de aprender la toman los estudiantes, aunque la adopción no dependa únicamente de ellos. Éste es uno de los desafíos de las escuelas secundarias, pues si bien la obligatoriedad está reglamentada, la universalización dista de alcanzarse y, más aún la “calidad, la relevancia y la justicia” de la oferta educativa. Sigue primando la fragmentación en el nivel con diferentes estructuras educativas, proyectos institucionales, situación geográfica. Por estos motivos, proponemos la consideración de los primeros años como momento crucial para desplegar esfuerzos, atendiendo los procesos de segmentación vertical para pensarlos como elemento dinamizador y capaz de producir variados caminos posibles.

Siguiendo el planteo de Dussel (2010), “la mejor estrategia es aquella que combina el cambio de las macropolíticas con el de las micropolíticas de las ins-

tuciones educativas, buscando producir efectos en sus formas de trabajo, sus concepciones y su organización concreta” (p. 178).

Según esta autora, uno de los actores clave para pensar las transformaciones es el docente, el eje tiene que girar en torno a construir otras políticas para asegurar nuevas prácticas en las instituciones y en las aulas y otras apuestas a construir relaciones entre los “mundos de experiencias” y los “horizontes de expectativas”. Pensamos al **docente** en un sentido ampliado, el docente como sujeto de definición, estructuración y desarrollo curricular: el docente en el aula, coordinando una institución, articulando instituciones. Estas tareas tienen distintos nombres y funciones: preceptor, profesor, asesor, director, supervisor, gremialista, referente. Aquí, se propone pensar en los docentes desde las múltiples funciones que cumplen a lo largo de su carrera, especialmente, el ‘nivel mezo político’ como olvidado por las políticas educativas para el secundario. Quizás, algunas claves para pensar en la toma de decisiones para las transformaciones que incidan en el nudo gordiano de la educación secundaria residan aquí también.

REFERENCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional Nº 26206.**

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. **Diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria.** Versión definitiva. Santa Fe. Febrero 2012.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. **Pre diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria.** Santa Fe. 2010.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Centro de Estudios Educativos. (1969) Documento “**Investigación Operativa sobre Escuela Intermedia**”. Elaborado por Marchetti de Pardo, Velia; Sanz de Bruera, Nelly; Stockle, Mabel y Bruera, Ricardo.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. **Resolución Nº 72/1971.** “Bases para la integración del currículum de las escuelas de nivel intermedio”.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. “**El Régimen de Profesores Designados por Cargos.** Proyecto 13.” Serie 24. 1985.

ARGENTINA. **Proyecto de Plan de Estudios y organización de la Escuela Experimental Provincial para la formación de maestros.** “Almirante G. Brown”. (1957) Mimeo. Santa Fe.

BARALDI, Victoria. **El lugar de la didáctica en la formación docente.** Ediciones UNL. Santa Fe, 1996.

CONTI, Jorge. **Lux Indeficiens: crónica para una historia de la UNL**. Ediciones UNL. Santa Fe, 2009.

DE ALBA, Alicia. **Currículum. Crisis, mito y perspectivas**. Editorial Miño y Dávila. Bs. As., 1990.

DIAZ, Natalia. **Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)**. Tesis de maestría. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, 2009.

DIAZ, Natalia. Aportes sobre una deuda pendiente en la formación de profesores. En Revista Itinerarios Educativos N° 6. 2012-2013. Ediciones UNL. Santa Fe., 2012.

DUSSEL, Inés. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En TEDESCO, Juan Carlos (comp.) **¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?** IPEE-UNESCO. Bs. As.

DUSSEL, Inés (2010) **La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021**. Bs. As., 2005.

NOSIGLIA, Catalina. Las políticas educativas como objetos de investigación: aportes de las investigaciones realizadas. En Anuario. IICE. Bs. As., 2008.

OSSANNA, Edgardo y otros. Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983. En PUIGGRÓS, Adriana **La educación en las provincias (1945-1985)**. Editorial Galerna. Bs. As., 1997.

OSSANNA, Edgardo y otros. Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En PUIGGRÓS, Adriana **La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)**. Editorial Galerna. Bs. As., 2001.

OSSANNA, Edgardo et. al. **Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (1920-1973)**. UNER. Entre Ríos, 2010.

POPKEWITZ, Thomas (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. En Revista de Educación N° 305. España.

PUIGGRÓS, Adriana. ¿Qué paso en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna. Bs. As., 2006.

RIVAS DIAZ, Jorge. Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. En **Revista Interamericana**. México, 2005.

RUIZ, Guillermo y otros. La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. En **Anuario de Investigaciones**. Volumen XV. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires., 2008.

TIRAMONTI, Guillermina. **Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media**. FLACSO. Bs. As., 2011.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En **Revista Propuesta Educativa**. N° 29. Bs. As., 2008.

TERIGI, Flavia. **Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio.** Editorial Santillana. Bs. As., 2009.

TERIGI, Flavia. **Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué.** Santillana. Bs. As. 2013.

VILLAVERDE, Anibal (coord.) **La escuela intermedia en debate.** Editorial Humanitas. Bs. As.

Natalia Soledad Diaz

Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación (FCE-UNER)

Magister en Educación. Universidad de San Andrés. Bs. As.

Docente ayudante de cátedra Didáctica General. FHUC-UNL.

Directora de Evaluación Institucional. Secretaría de Planeamiento. UNL.

Investigadora en temáticas vinculadas a currículum, planeamiento y educación secundaria en UNL.

E-mail: diazsolnaty@gmail.com

Este artículo se presentó como ponencia con motivo del XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre democracia “Entre el malestar y la innovación. Los nuevos retos para la democracia en América Latina” (8 al 11 de septiembre de 2014, Rosario, Santa Fe, Argentina).