



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

## **PROYECTO:**

“Políticas Educativas para el Nivel Medio de Misiones 1999-2006: El Principio del fin del Polimodal”

## **INFORME FINAL**

Director: Mgter. Graciela de Haro  
Co-director: Prof. Irma Bárbara  
Investigador: Lic. Jorge Rodríguez  
Investigador: Prof. Miguel Franco

Agosto 2009.

<b><u>INTRODUCCION</u></b>	<b>Pág. 2</b>
<b><u>MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</u></b>	<b>Pág. 7</b>
<b><u>ESCENARIO POLÍTICO EDUCATIVO NACIONAL Y PROVINCIAL 1999 -2006</u></b>	<b>Pág. 11</b>
<b><u>ESCENARIO POLITICO - CURRICULAR NACIONAL</u></b>	
- Justificación teórica de los análisis curriculares	<b>Pág. 23</b>
- El escenario de producción nacional del discurso pedagógico del Nivel Polimodal	<b>Pág. 26</b>
- La implementación del Polimodal: Un laberinto a recorrer	<b>Pág. 32</b>
<b><u>ESCENARIO POLITICO CURRICULAR DE MISIONES,</u></b>	
- La Transformación de la Escuela Secundaria en Polimodal	<b>Pág.37</b>
- El escenario de producción provincial del discurso pedagógico	<b>Pág.50</b>
<b><u>EL PRINCIPIO DEL FIN DEL POLIMODAL Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA</u></b>	<b>Pág.60</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>Pág.71</b>
<b>ANEXO</b>	<b>Pág.76</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la tercera y última etapa del proyecto de investigación sobre las políticas educativas para el nivel medio de la provincia de Misiones a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. (1958 al 2006)

Las diferentes etapas investigadas se orientaron hacia la identificación de los proyectos políticos pedagógicos, expresados en normativas, leyes y prácticas institucionales, que los grupos de poder disputaron a la hora de organizar y desarrollar en el territorio provincial el sistema de educación media.

Así es que en la primera etapa de la investigación de “Las Políticas educativas del Nivel Medio en la Provincia de Misiones (1958-1988)” se pudo identificar un primer momento fundacional correspondiente al Territorio Nacional en el cual se advirtió el predominio de políticas educativas nacionales vinculadas con la expansión del nivel primario en el marco de las leyes 1420 (1884) y Lainez (1905). En este período también se fundan las primeras escuelas secundarias en la capital del Territorio, por el compromiso y la presión de maestros de la comunidad misionera -“La Normal” 1909 y “El Nacional” 1917- .

El discurso pedagógico dominante fue el conservador - liberal que caracterizó a la Educación del Estado Nación de la época, republicano en su concepción de Estado, laico, positivista, normativo y disciplinador; con una marcada estabilidad en su organización curricular. El gobierno central administraba un estricto control burocrático de funcionamiento. Desde estos lineamientos políticos se establecieron las primeras instituciones educativas confesionales en el Territorio Nacional de Misiones.

Durante los 70 años de Territorio (1881/1953) fue escaso el desarrollo del nivel medio en relación con las demandas de la comunidad misionera; las políticas pedagógicas nacionales ignoraron las necesidades locales dejando inacabado el desarrollo del nivel.

A partir de la Provincialización (1953) se crearon los órganos de gobierno del estado provincial (Poder Ejecutivo/poder legislativo/poder judicial/seguridad/salud y educación. en el marco de la Constitución Provincial (1958).

Desde 1958 hasta finales de la década del 60 los gobiernos misioneros se abocaron a la organización del Sistema Educativo y a la ejecución de una política de expansión del nivel

medio hacia el interior de la provincia, al mismo tiempo que se crearon en Posadas los Institutos Superiores de Formación Docente para el nivel.

El sistema educativo Provincial estableció, sobre la base de las primarias nacionales, nuevas escuelas en zonas rurales no contempladas hasta ese momento. Respecto del nivel medio se crearon escuelas con orientaciones de carácter técnico comercial y polivalente, en las principales comunidades del interior de la Provincia. De este modo, las escuelas secundarias tuvieron en sus orígenes una marcada vinculación con el desarrollo económico y productivo de la Provincia que se correspondía con la demanda de las comunidades del interior quienes solicitaban el establecimiento dichas escuelas para la continuidad de la educación de los jóvenes.

Entre los años 1972/1986 se elaboró e implementó, en diferentes etapas y atravesando gobiernos democráticos y de facto, el primer currículum gestado desde organismos públicos del Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría y el Consejo General de Educación.

El discurso pedagógico predominante fue el desarrollista en el marco de un Estado de Bienestar Social en sus etapas tecnocrática y tecnoburocrática. Estos discursos hegemónicos marcaron la elaboración y el diseño de un Currículum que por primera vez se concretaba y gestaba con profesionales del medio (técnicos y especialistas en Ciencias de la Educación del Ministerio, Profesores del ISPARM e investigadores y docentes de la UNaM).

En estas décadas predominó en la provincia de Misiones, el discurso científico – técnico, laico y modernizante de los equipos profesionales dependientes de la Subsecretaría de educación quienes ejercieron el poder en la toma de decisiones político curriculares frente a los representantes de las tendencias más conservadoras y confesionales.

En esta etapa de definiciones autónomas, se implementa la transferencia de las escuelas primarias nacionales a las jurisdicciones provinciales. Esta decisión arbitraria del Poder Ejecutivo Nacional, en plena dictadura militar (1978), aceleró los procesos de transformación jurisdiccionales, que ya se venían aplicando de manera experimental.

En este contexto, se sanciona la primera Ley de Educación de la Provincia de Misiones. A través del Decreto – Ley N° 986/78<sup>1</sup>. En la misma se plasmó un sistema

---

<sup>1</sup> Es de destacar que a pesar del poder ejercido por la Subsecretaría esta Ley no logró implementarse y sin llegar a suspenderse permaneció “oculta” hasta quedar derogada en el 2003

educativo provincial diferente al nacional estructurado de la siguiente manera: **1º Nivel** (etapa Pre – instrumental, asistencial y de orientación); **2º Nivel** (Etapa instrumental, orientadora y de capacitación – 10 años de duración a partir de los 6 años de edad); **3º Nivel** (Obtención de una especialización laboral que permitiera integrarse a la estructura productiva con clara conciencia del significado del trabajo – Duración 3 años Título de Bachiller y Perito o Bachiller y Técnico u otro equivalente); **4º Nivel** (Formación de docentes para todo el sistema educacional, de profesionales, de técnicos e investigadores ; a ser cursados en universidades o institutos universitarios.

Esta estructura del Sistema Educativo fue el fundamento legal para la aprobación de los Diseños Curriculares en cada uno de los niveles previstos, los cuales culminarían su institucionalización en 1986, en la etapa democrática.

Los 80 marcaron un fuerte proceso de democratización de las Instituciones Educativas de todo el país. En lo que respecta al nivel medio se propusieron reformas curriculares que apuntaban a la problematización de los contenidos, de los procesos de evaluación y una fuerte capacitación docente en servicio bajo la modalidad de talleres de reflexión

En Misiones estas políticas se desarrollaron en el marco de las escuelas nacionales, en tanto las provinciales sufrieron los efectos de la desactivación del proyecto curricular provincial que generó, nuevamente, la no culminación de una propuesta para el ciclo superior de la escuela secundaria.

La década de los 80 marcó un discurso pedagógico dominante centrado en la democratización de las instituciones educativas que fue insuficiente para dar respuestas a los nuevos desafíos de la educación demandados desde la Sociedad y desde los grupos de poder políticos económicos nacionales e internacionales.

Ante esta crisis terminal del Estado de Bienestar Social la década de los 90 inauguró un discurso político pedagógico propio del modelo neoliberal, a partir del cual se reinstaló en el ámbito provincial la presencia de las políticas nacionales.

La segunda etapa de la investigación de “Las Políticas educativas del Nivel Medio en la Provincia de Misiones abarcó desde 1988 hasta 1998. La periodización considerada estuvo vinculada con los cambios estructurales que se gestaron en el contexto de un reordenamiento del capitalismo internacional que impulsó reformas sustentadas en la descentralización y el achicamiento del Estado, el surgimiento de nuevas organizaciones sociales, el establecimiento de nuevas relaciones entre el estado y la Sociedad Civil mediados por los intereses y los requerimientos del mercado.

Las transferencias de las escuelas medias y de los institutos de Formación Docente a las jurisdicciones provinciales marcaron el comienzo de una política de descentralización del sistema educativo nacional. Estas acciones se realizaron en consonancia con las orientaciones políticas neoliberales y privatistas de la Nación configurando una nueva matriz de gestión pública educativa provincial que se constituyó como hegemónica a lo largo de la década<sup>2</sup>.

Este proceso se profundiza con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la puesta en marcha del dispositivo de la Transformación Educativa legitimado por las distintas Provincias Argentinas en el seno del CFCyE

A esta situación se sumó en la jurisdicción, la aplicación abrupta de las políticas neoliberales con la lógica de la organización y gestión de la educación privada. Las principales marcas de este proceso se manifestaron en la burocratización de las prácticas institucionales, en la fuerte dependencia de las escuelas respecto de las decisiones tomadas por el CGE, en la ausencia de propuestas para contener las nuevas y viejas problemáticas socioeducativas que se manifestaban en las escuelas, entre otras

El discurso oficial de la Transformación educativa se había propuesto un cronograma que marcaba al año 2000 como fecha clave para tener integralmente instalada la reforma. Sin embargo la complejidad del dispositivo pedagógico diseñado para el nivel medio (3er. Ciclo EGB y Polimodal) no logró resolverse en los tiempos estipulados.

Entre 1998 y 1999 en un escenario de alta conflictividad social y de cambios de gobierno – del menemismo a la Alianza- y de críticas al modelo de la Ley Federal. La reforma se implementó hasta la EGB quedando el Nivel Polimodal en etapa de elaboración definitiva e implementación parcial. En el caso de Misiones entre el 2000 y el 2001 comienza el desarrollo de este último tramo, no obligatorio, de la escuela secundaria.

De este modo las instituciones educativas quedaron movilizadas, “aparentemente transformadas” en un contexto de inestabilidad normativa institucional y sin claridad en la toma de las decisiones pedagógicas curriculares que afectaron el funcionamiento cotidiano de las aulas.

---

<sup>2</sup> Simultáneamente a estas acciones, se sanciona en la jurisdicción la Ley N° 2987/93 de Educación privada, que prevé la creación del *Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones* (S.P.E.M.) constituyéndose en la única Ley aprobada en la década en la que se implementó la reforma.

Paradójicamente se repite, en el marco de la mayor transformación educativa del Siglo XX, la contingencia de lo inacabado en el nivel medio.

La tercera etapa del proyecto de investigación de “Las Políticas Educativas para el Nivel Medio de Misiones – el principio del fin del Polimodal- 1998/2006 se propuso indagar acerca de como se implementó y desarrolló este nivel como ciclo innovador de la Reforma, puesto a funcionar tardíamente en el marco de un deterioro notable de los fundamentos de la transformación educativa argentina que desembocó en la elaboración y aprobación de una nueva Ley Nacional de Educación. (Nº 26206/06) sin un adecuado proceso evaluativo que justificara esta decisión.

En el marco de este contexto nacional la provincia de Misiones sancionó tardíamente la Ley de Educación Provincial Nº 4026/03; legitimando en la misma los procesos de reformas propuestos en La Ley Federal de Educación del 93.

Investigar las políticas curriculares, los modelos de gestión y las estrategias utilizadas por los actores responsables de la puesta en marcha del Polimodal en la Provincia, serán los ejes sustantivos del proyecto ya que permitirán develar el nivel de impacto que tuvo la última propuesta de reforma educativa del siglo XX en la vida cotidiana de las escuelas.

## MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En esta investigación se sostiene la perspectiva teórica crítica que fuera utilizada como soporte conceptual en el desarrollo de las diferentes etapas ya analizadas.

Así en cuanto a la relación Estado-Sociedad-Educación, se trabajó desde marcos conceptuales históricos críticos, desde el análisis sociológico de los discursos, los dispositivos pedagógicos y desde la epistemología social de las reformas educativas.

La consideración de que el modelo estatal se constituye en un punto clave para poder determinar la especificidad de la acción pública y la movilización de los recursos en la cobertura de ciertas necesidades predominantes de la sociedad, remitió a los enfoques sustentados en las obras de los especialistas Daniel García Delgado y Carlos Alberto Torres.

Desde estos autores el Estado es visto como la instancia que representa tanto la relación social como su articulación en un ámbito institucionalizado de la dominación política que interviene y configura las políticas públicas en un tiempo y espacio determinado

Para interpretar los procesos de reforma e innovación de los sistemas educativos contemporáneos fueron considerados sustantivos los aportes de Antonio Viñao (2002)<sup>3</sup>, cuando propone para el análisis de estos procesos, la necesidad de distinguir tres ámbitos: el de la teoría o propuesta de los “expertos”, el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones y el de las prácticas:

*“Teoría, legalidad y prácticas no coinciden. Pero tampoco son compartimentos estancos o que difieran totalmente. Se determinan e incluyen entre sí, más aún, en cada uno de ellos pueden verse huellas de los otros dos. (Pág. 108/109)*

En ese sentido se coincide con su conceptualización acerca del alcance del término reforma al considerarla como:

*“alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum - contenidos, metodología, evaluación-, al profesorado -formación, selección o evaluación- y a la*

---

<sup>3</sup> Viñao, Antonio (2002): Sistemas Educativos - Culturas escolares y Reformas – Edic. Morata SRL – Madrid –



*evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo- en general más cercanos a las innovaciones-...” (Pág. 89).*

Por su parte Th. Popkewitz (2000)<sup>4</sup>, sostiene que:

*“la regionalización del estudio tiene en cuenta la multiplicidad de formas sociales y relaciones de poder que se desarrollan en los lugares históricos concretos” (Pág. 240).* Este soporte conceptual resultó nodal para dar cuenta de los procesos de reforma, ya que los mismos, históricamente han ocultado los espacios en los cuales se dirimen las luchas y relaciones de poder para lograr la gobernabilidad del sistema educativo. Estas conceptualizaciones permitieron acercarse a una metodología de trabajo que investigó los procesos de reforma como *“intersección de saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas” (Pág. 44).*

En cuanto a la conceptualización de curriculum se coincide con el autor cuando manifiesta que:

*“Puede resumir la orientación que sitúa el centro de atención en las relaciones estructuradas que configuran los hechos de la escolarización. El curriculum engloba diversos conjuntos de relaciones sociales y estructurales a través de auténticas pautas de comunicación sobre las que se basa. ...*

*(...)En las formas sociales que se desarrollaban en torno a la palabra curriculum estaba una disciplina que orientaba las opciones adecuadas y el ámbito de la acción permisible. Por tanto hablar sobre el curriculum exige admitir un conjunto de supuestos y valores sociales no inmediatamente aparentes, que limitan el ámbito de las opciones disponibles.*

*Sin embargo las formas pedagógicas asociadas con el curriculum cambian con el tiempo en la medida en que la pedagogía se relaciona con modelos complejos que son internos y externos a la escolarización”(Pág.35)*

Finalmente, las categorías conceptuales del dispositivo pedagógico propuestas por Basil, Bernstein (1993) resultaron significativas a lo largo de todas las etapas investigadas, al proponer un modelo de análisis que marca la complejidad y conflictividad que atraviesa el discurso pedagógico, como emergencia especializada en el marco de los discursos sociales. Para este autor, el dispositivo pedagógico, está configurado por reglas y discursos

---

<sup>4</sup> Th. Popkewitz: “Sociología Política de las reformas educativas- el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación” Editorial Morata Madrid 2000

que hacen a la distribución y regulación social del poder, el conocimiento y formación de conciencias. En este sentido, afirma <sup>5</sup>

*“...es fácil que el dispositivo se convierta como suele ser en un terreno crucial para las luchas por el control dado que es una condición para las producciones -reproducciones de la cultura y de sus interrelaciones...” (Pág. 32).*

Desde esta perspectiva, fue posible mostrar las interrelaciones entre las relaciones dominantes de poder y los principios del control en la construcción, transmisión y evaluación del discurso pedagógico.

La teoría sociológica de Bernstein, incorpora categorías como: división del trabajo, del mantenimiento de fronteras, los roles sociales, el orden ritual-expresivo, las categorías culturales, el control social y los tipos de mensajes, y analiza como éstas se constituyen en instrumentos claves para estudiar las formas de transmisión cultural a través de los códigos, la desigual distribución de los recursos en las sociedades capitalistas.

Los aportes planteados por Bernstein respecto a la estructuración del discurso y el dispositivo pedagógico, conjuntamente con los referidos al análisis de la relación Estado - Sociedad y Educación, y los principios dominantes que rigieron los estilos o modelos de políticas educativas en el marco de la experiencia nacional y provincial, permitió tener herramientas eficaces para analizar los conflictos y tensiones que surgieron en la lucha por el control del sistema educativo en general y el nivel medio en particular.

En lo metodológico, esta investigación, al igual que las anteriores, fue planteada en términos históricos-cualitativos, privilegiando la construcción de categorías y dimensiones de análisis, antes que la verificación de hipótesis precisas. Las relaciones entre Estado, Sociedad y Educación, constituyen una perspectiva escasamente explorada y de difícil indagación, por lo cual se optó, en primer término, por la recolección de la información - vinculada con el nivel medio- a través de fuentes documentales oficiales producidas por las distintas gestiones de gobierno y seleccionadas principalmente en función de su vinculación con el nivel Polimodal Así las normativas, los criterios políticos, la definición de las orientaciones, las ideas dominantes al interior de los modelos pedagógicos-curriculares fueron objeto de especial estudio y análisis

---

<sup>5</sup> Basil, Bernstein (1993): “La Estructura del discurso pedagógico-Clases, códigos y control”.-Vol.4Edic.Morata- Madrid-1993

Otra estrategia metodológica, consistió en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, realizadas a funcionarios políticos, miembros de equipos técnicos, supervisores, directores, y docentes del sistema educativo que fueron actores protagónicos en la etapa de la elaboración e implementación del Polimodal en la Provincia, a fin de recuperar los significados que estos profesionales asignaron a la experiencia de transformación del Nivel Medio en la provincia

Las entrevistas aplicadas se estructuraron teniendo en cuenta *tres dimensiones de análisis*: la *política institucional* (ligada a las normativas y disposiciones), *pedagógica curricular* (impacto de las reformas curriculares propuestas para el nivel) y *los grupos de poder que operaron y se disputaron el control ideológico de la educación en esa etapa*.

## ESCENARIO POLÍTICO EDUCATIVO NACIONAL Y PROVINCIAL 1999-2006

A **Nivel Nacional**, en primer término, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), había establecido, que en el año 2000 en todas las provincias de la República Argentina debía estar funcionando el nuevo sistema educativo, que comprendía el nivel inicial, tres ciclos de Educación General Básica y la Educación Polimodal, que no era de carácter obligatorio y tenía una extensión de 3 años.

Para poner en práctica esta transformación, cada provincia había realizado sus nuevas propuestas de enseñanza, teniendo como guía los Contenidos Básicos Comunes provenientes del ámbito Nacional. Cada jurisdicción adoptó un Diseño Curricular según sus necesidades, para asegurar a cada estudiante el derecho a la misma formación. La ley establecía, además, que ante la descentralización y la autonomía de las provincias había dos elementos que resguardarían la coherencia y la igualdad del aprendizaje: por un lado los contenidos obligatorios para todos los alumnos en todas las provincias, y por otro lado, el Sistema de Evaluación para observar la calidad de los aprendizajes.

Jorge Rodríguez, Ministro de Educación de la Nación y *‘principal impulsor de la nueva Ley de Educación’* manifestaba en la Revista Zona Educativa<sup>6</sup>:

*“Uno de los primeros acuerdos del CFCE se refiere a la estrategia de implementación de la transformación. No fue un acuerdo fácil de lograr...” “...se tomaron algunos recaudos que considero correctos porque no queremos repetir historias conocidas en las que una gestión ministerial se embandera con un proyecto de cambio y por forzar las cosas, todo se frustra...” “Se acordó la fecha de llegada: en el año 2000 el nuevo sistema tiene que estar en marcha en todas las escuelas del país. Esto se acordó en 1993, o sea que se previó un período de siete años, que no es mucho pero que no es poco.”*

Más adelante y en relación con las metas agregó:

*“En cuanto a las metas cualitativas se planea la reformulación de los contenidos para la EGB y para la Educación Polimodal que contemple la actualización de los mismos, una mayor articulación con la realidad histórica actual y la evolución del mundo contemporáneo; creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y del Sistema Federal de Información y Estadística Educativa; la reformulación de la Formación Docente y de su actualización y capacitación permanente adecuada a los nuevos contenidos; la reformulación de la carrera docente y la consideración específica de la capacitación y un mayor estímulo al trabajador de la educación optimizando su eficacia.*

Las expresiones vertidas por el Ministro Rodríguez, en la nota publicada en 1996, definía una postura técnica, eficiente y burocrática, sin hipótesis de conflicto frente a la

<sup>6</sup> Zona Educativa año 1-N° 1 (1996): “La transformación será gradual pero integral” – Pág.25 a 28.

transformación. Dicha postura se respaldaba en el resultado de los procesos de acuerdos y consensos realizados en el seno de CFCE, órgano político educativo de máxima jerarquía.

Susana Decibe, quien formaba parte del equipo Ministerial del Ing. Rodríguez, lo sucedió en el cargo de Ministra de Educación. En marzo de 1998, a través de la nota editorial de la revista Zona Educativa,<sup>7</sup> ratificó las acciones de la gestión anterior al decir:

*“Los esfuerzos realizados hasta ahora han posibilitado iniciar el camino para logara una escuela de calidad, pero no han mejorado aún los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje, ni han cambiado la vida cotidiana en las escuelas.”*

En relación a las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad, la Ministro expresaba:

*”Se inició un programa de mejoras de la Educación Secundaria que cubre este año el 43% de las escuelas medias estatales y que incluye becas, actividades pedagógicas y retención de los jóvenes equipamiento de laboratorios, bibliotecas y comunicación en Red con acceso a Internet”. Por último afirmó que: “Consolidamos un buen sistema de evaluación externa, que nos permite cada año tener información sobre las dificultades y los lograsen el aprendizaje y todos los años se envían a las escuelas los resultados de las evaluaciones con recomendaciones para mejorar la tarea”*

La gestión de la Ministra Decibe se caracterizó por la profundización de la transformación iniciada por Rodríguez, para ello contó con el dinero proveniente de los créditos internacionales y con equipos técnicos especializados que gestionaron la implementación de los distintos programas relacionados con la aplicación gradual establecida por la Ley a Nivel Central, Regional y Jurisdiccional.

El Ministro Dr. Manuel García Solá sucedió a la Lic. Decibe y nuevamente en Zona Educativa de Julio-Agosto de 1999<sup>8</sup> se dirigió a los docentes con una carta en la que evocó el rol de los maestros en la educación argentina destacando las características que dicho rol debía tener en el marco de la transformación:

*“...Maestro es el que trabaja en equipo con sus colegas y sus alumnos lo ven y lo saben compartiendo proyectos iniciativas, éxitos y fracasos. El que ha asumido la transformación educativa en marcha sin especulaciones ni mezquindades porque valora el espacio de participación que tiene, porque se siente protagonista por derecho propio, porque descubre que sin su aporte algo quedará inconcluso.”*

Además de los artículos referidos al proceso de transformación se advirtió en la Revista mencionada<sup>9</sup> en las ediciones de los años 98 y 99, la aparición de notas de

<sup>7</sup> Revista Zona Educativa N° 21 año 3 – 1998 Pág. 3

<sup>8</sup> “ “ “ N° 33 año 4 -1999 Pág. 5

<sup>9</sup> De Haro, Graciela y otros: *Las políticas educativas para el nivel medio de la Provincia de Misiones (1988-1998)*: “Dos publicaciones educativas dirigidas a los docentes acompañaron el proceso de la transformación: La revista -Zona educativa-

‘columnistas invitados’ que incluían contundentes reflexiones sobre el papel central de la experiencia del docente en los procesos de transformación pedagógica e institucional. Esto puso en evidencia el progresivo alejamiento de los docentes respecto de la implementación de los cambios impulsados desde el discurso oficial y por lo tanto, la necesidad de fortalecer el rol como elemento indispensable en la construcción de la reforma.

Por su parte la revista *Novedades Educativas*, en el transcurso del año 1999, publicó una serie de artículos que revelaban los quiebres y las desarticulaciones en la implementación del Polimodal como también el debilitamiento de la propuesta de transformación contemplada en la Ley Federal.

En ese sentido se destaca en el N° 99<sup>10</sup> un artículo sobre la implementación del Polimodal en la Provincia de Buenos Aires; abordando temas vinculados con la Capacitación docente, el Proyecto Educativo y el rol del alumno del nivel, la disparidad en la implementación, entre otros. En la presentación del mismo se planteó:

*“ Es interesante hoy preguntar, ¿era necesario un cambio estructural? ¿Qué tipo de cambio? ¿En qué condiciones? ¿Qué consecuencias puede traer aparejadas las distintas formas de afrontarlo? Este proceso de implementación a juzgar por las informaciones con las que contamos de las diferentes jurisdicciones, pareciera presentarse como desordenado e imprevisible. En una nota realizada en el N° 88 de la Revista Novedades Educativas (“Anticipan los directores provinciales de nivel medio. El Polimodal: 2001... Odisea de la Educación), la mayoría de los funcionarios entrevistados afirmó que la implementación del Polimodal correría por cuenta de las nuevas carteras educativas surgidas a partir de las próximas elecciones a realizarse en 1999.*

El epílogo del mismo señalaba: *“...¿Si en lugar de comenzar por los edificios se hubiera asegurado la capacitación de todos los docentes para garantizar de esta manera una educación de calidad?- pregunta de un docente. Este año convivirán en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires el primer año del Polimodal con el 4to y el 5to año de la escuela secundaria. El plan viejo y el plan nuevo. Los de la antigua cultura – tan vapuleada en la actualidad- y -los portadores de los nuevos vientos- que son vistos, desde las miradas oficiales y desde las entidades que financian internacionalmente aspectos de la reforma, como la solución al atraso en el que habían caído las instituciones en los últimos 20 años.” “... La historia puede tener más que un final. De acuerdo con el equilibrio político que prevalezca en el país, el polimodal seguirá su curso hasta cumplir con la promesa de la implementación general o quedará suspendido por lo menos un año, sometido a una evaluación global de sus resultados junto con otras instancias ya inscriptas en el proceso de reforma. ¿Qué sucederá con esta primera camada, entonces? ¿Qué ocurrirá con los proyectos? ¿Qué nivel alcanzará la capacitación? Las respuestas, después del 2000.*

---

que fue el vocero de las políticas oficiales, y la publicación *Novedades Educativas*, que si bien adhirió a los procesos de cambio el tratamiento del mismo tuvo un carácter más crítico e independiente.” Pág. 14

<sup>10</sup> Revista *Novedades Educativas* pág. 82/84: ¿Cómo están preparadas las instituciones para comenzar con el polimodal? - Marzo1999 -

En el N° 102 de junio de 1999 en una entrevista a la Prof. Myriam Feldfeber<sup>11</sup> la misma señaló que:

*“...La reforma educativa argentina lejos de atender a la diversidad, a la participación de los actores y a una construcción colectiva contribuye a generar un modelo mucho más caótico que el anterior. Por eso es importante reflexionar acerca de la orientación de la denominada Transformación Educativa.”*

Más adelante expresó: *“... Creo que existe un Sistema Educativo que intenta legitimar un modelo social y cultural dominante. Este modelo nos habla de una sociedad fragmentada, individualista donde la competencia significa destruir al otro vivido como amenaza. En este sentido, me preocupa la posibilidad de elaborar ‘rankings’ a partir del sistema nacional de evaluación de la calidad”.*

Por último finalizó diciendo que: *“La reforma educativa muestra improvisación en muchos aspectos de su implementación, el ejemplo del preceptor corriendo entre escuelas es paradigmático...”* *“... La reforma está siendo implementada sin un serio diagnóstico. Creo que hay que parar, porque los efectos devastadores sobre el sistema a largo plazo van a ser más difíciles de revertir.”*

El II Congreso Educativo Nacional de CTERA produjo una serie de propuestas en las que se analizaban pormenorizadamente diferentes aspectos de la problemática educativa y se proponían alternativas para elaborar una nueva Ley Nacional de Educación. Dichas producciones fueron publicadas en el Novedades Educativas N° 105 de setiembre de 1999.

De este modo, para finales del mandato presidencial de Carlos Menem, la implementación de Ley Federal había producido, entre otras cosas, una fuerte tendencia a la dispersión, fragmentación y desarticulación del Sistema Educativo Nacional<sup>12</sup> desgastando los subsistemas que estructuraron durante un siglo la educación nacional: la infraestructura, la capacitación y perfeccionamiento docentes, la sanidad escolar, las comunicaciones internas entre los organismos de conducción escolar, los establecimientos, los inspectores y los docentes. Y, especialmente, la educación secundaria y técnica y la articulación de los establecimientos provinciales en un sistema educativo nacional. Este panorama se inscribió y sumó a la crisis económica social y a un aumento pronunciado de los índices de empobrecimiento y desempleo de una fracción significativa de la población, resultante de las políticas de ajuste, los recortes de las áreas de salud, empleo y educación, de la aplicación de subsidios que beneficiaron a las empresas privadas y a los grupos vinculados con el poder económico,

---

<sup>11</sup> Rajschmir, Cinthia y Mortola, Gustavo: En Revista Novedades Educativas: “Más allá de la coyuntura consecuencias y perspectivas de un proceso en tensión” - Entrevistas a M Feldfeber; Mariano Narodowski; Eduardo Wolovelsky – Pág. 3

<sup>12</sup> Según un informe elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINECE) en el país *conviven 55 modelos de establecimientos que combinan de diversos modos la oferta educativa de nivel primario, secundario, EGB y Polimodal.*

En términos generales, la política educativa de ajuste a la educación del programa económico neoliberal -siguiendo el análisis propuesto por Puiggrós, Adriana (1996)<sup>13</sup>-, tuvo como estrategia el:

*“...disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública; establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades, comenzando por la universidad y terminando por la educación básica; achicar el sistema de educación pública hasta el mínimo posible, mediante: La transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores (de la Nación a las provincias y de estas, a las municipalidades), tendiendo a su privatización. Reducción de modalidades que no dan rédito económico inmediato, como la educación de adultos y de materias del currículo como música, educación cívica y plástica, lo cual se ha llevado a cabo ya en algunas provincias; descuido de la educación para discapacitados; restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública” (Pág. 141).*

En 1999 asumió la Presidencia de la Nación el Dr. De la Rúa, Fernando<sup>14</sup> cuyo gobierno, con reiterados cambios en el Ministerio de Economía, colapsó en un estallido social en Diciembre de 2001, debido al crecimiento de la inestabilidad económica, la pauperización del empleo, y la inseguridad social que se había vuelto moneda corriente en la sociedad. En este contexto la Ley Federal de Educación continuó vigente y fue aplicándose de manera progresiva en las provincias argentinas, trayendo como consecuencia una serie de modificaciones referidas a la matrícula, la infraestructura, algunas atribuciones de órganos de gobierno educativos, etcétera.

Según los datos del Censo Nacional 2001, la tasa de escolarización ascendió con relación al período anterior a 60,6%. Sin embargo, se reiteraba el descenso a medida que la edad aumentaba: 72,1% para la edad de 15 años y 46,0% para los 18. Si se consideran estos datos, la cobertura de este grupo de edad se encontraba supeditada no sólo al nivel económico sino además, a las condiciones sociales que permitían que la población permaneciera en el sistema. Esta tasa de cobertura se alejaba de alcanzar valores deseados o ideales, segmentando aún más el sistema educativo argentino.

Entre fines de diciembre de 2001 y principios de enero de 2002 el país tuvo cuatro presidentes peronistas, como consecuencia de la crisis mencionada y de la dificultad para llegar a un acuerdo dentro de esa fuerza política sobre el rol y duración que debía tener el gobierno de emergencia. Esto dejaba traslucir, a su vez, la aguda disputa por el liderazgo en el partido. Esta situación que sacudió los cimientos de la sociedad argentina, nos

---

<sup>13</sup> Puiggrós, Adriana (1996): *“Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo”*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires.

<sup>14</sup> Entre 1999 y dic 2001 fueron sus Ministros de Educación: Juan José LLach, Hugo Juri y Andrés Delich



recuerda Svampa, Maristella (2008)<sup>15</sup>, estuvo recorrida por demandas ambivalentes y contradictorias, ya que por un lado, existía un llamado a la solidaridad y a la autoorganización social que desembocó en la conformación de un rico campo multiorganizacional de carácter antineoliberal; mientras que por otro, la crisis expresaba un fuerte llamado al orden y al retorno a la normalidad frente a lo que podía considerarse como una amenaza de disolución social.

*“Así, durante 2002, la Argentina se convirtió en un laboratorio de nuevas formas de acción colectiva, visibles en las movilizaciones de los desocupados, el surgimiento de asambleas barriales, la recuperación obrera de fábricas quebradas y la multiplicación de colectivos culturales. Durante un tiempo, en este escenario de efervescencia y de cruces sociales inéditos, tendió a imponerse la demanda de solidaridad” (Pág. 18).*

Finalmente, con el gobierno de Duhalde, Eduardo (2002-2003)<sup>16</sup>, se inició un proceso de recomposición del capitalismo, tras el agotamiento económico, político y cultural del modelo de acumulación inaugurado en la dictadura.

Por su parte la gestión del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007),<sup>17</sup> se inició expresando un proyecto de "capitalismo nacional", discursivamente nekeynesiano, que apuntó a la "normalidad del orden" a partir de medidas que continuaban y otras que implicaban rupturas con el neoliberalismo puro y duro. La política educativa no estuvo exenta de este proceso. La propuesta oficial tuvo fuertes continuidades con la política preexistente, pero a la vez, estableció algunas rupturas respecto a la propuesta anterior, que de hecho generaron reacciones exasperadas<sup>18</sup>.

La sanción de la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, en diciembre de 2005 y promulgada en enero de 2006, estableció que la Nación y las provincias deberían aumentar progresivamente la inversión en Educación, Ciencia y Tecnología hasta 2010, para alcanzar ese año una participación del 6% en el PBI<sup>19</sup>; y a su vez determinó la Creación del

<sup>15</sup> - Svampa, Maristella (2008): *“Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo”*. Revista OSAL Año IX N° 24 - Octubre de 2008.

<sup>16</sup> El presidente Duhalde designó en el Ministerio de Educación a Graciela Giannettasio.

<sup>17</sup> Daniel Filmus fue designado por el presidente Néstor Kirchner como Ministro de Educación de la República Argentina, desempeñó ese cargo desde el 25 de mayo de 2003 hasta el 10 de diciembre de 2007.

<sup>18</sup> Así la exclusión de la educación religiosa en el anteproyecto de la Ley de Educación Nacional y la reciente sanción de la Ley de Educación Sexual fueron motivo de críticas y resistencias por parte de los sectores conservadores, clericales y defensores de la educación privada.

<sup>19</sup> Sin embargo, un informe reciente, indica que la Provincia de Misiones estaría en el puesto 22 entre las provincias del país, con el 1,07% de aplicación, respecto del cumplimiento de la meta de la Ley de Financiamiento Educativo. Según este informe, la provincia destinó en 2006 el 19,62% del gasto total de ese año a educación, mientras que el promedio por jurisdicción fue del 23,8%. La provincia que más destinó recursos fue Buenos Aires con 34,35% y la que menos destinó fue Santa Cruz con 12,09%. **Grupo: “Compromiso con el Financiamiento Educativo”** y presentado por el **Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento** (Cippec). Puede consultarse el informe en <http://cippec.org>

Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. También durante el año 2005, desde el gobierno de Néstor Kirchner, se comenzó a manifestar la voluntad de reestructurar el sistema educativo a través de una ley nacional. El argumento principal decía, por entonces, querer atender las demandas generalizadas de la sociedad ante un sistema educativo fragmentado, sumamente deteriorado y con circuitos diferenciados.

En consecuencia, a comienzos del año 2006, acompañado por una gran campaña mediática, se lanzó desde el Ministerio de Educación Nacional el documento: *“Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”*<sup>20</sup>, llamando a un debate amplio y fecundo para comenzar en el año 2007 -año electoral- con una nueva ley nacional que solucionaría los grandes problemas nacidos de la mala implementación de la Ley Federal de Educación. El mencionado documento elaborado por el Ministerio de Educación, se caracterizó por un discurso de enunciación de derechos (derecho a una educación de calidad, el derecho a una educación a lo largo de toda la vida, el derecho de las familias a participar, etc.) en el que el Estado se presenta como garante. *“No se puede cuestionar que una política educativa democrática parta del reconocimiento de derechos de la educación, sin embargo se considera necesario un tipo de discurso que haga públicas sus posiciones políticas respecto de dichos derechos. Es decir, de qué modos esos derechos serán garantizados, atendiendo no a una declaración de los mismos sino a precisar las maneras políticas y económicas de concretarlos. Esto último indicaría la dirección política del Estado y no simplemente sus aspiraciones. La proliferación del discurso de derechos y su permeabilidad en otros campos, en este caso el de la educación, no repara los problemas estructurales del sistema educativo. Estos son de tal complejidad que su abordaje requiere que sea también en el texto de la ley que se establezcan los mecanismos-actores-acuerdos que garanticen el cumplimiento de los derechos enunciados”* (Carli, Sandra, 2006)<sup>21</sup>.

En este intento por buscar una solución a la crisis educativa, se advertía que la convocatoria al debate fue, en la mayoría de los casos, francamente ilusoria, los mecanismos utilizados (desde la modalidad de jornadas urgentes que hicieron imposible una concurrencia masiva hasta encuestas vacías formuladas para inducir opinión) sirvieron

---

<sup>20</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): Documento para el Debate, *“Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”*, Buenos Aires. Un agudo análisis al respecto puede consultarse en Imen, Pablo (2006): *“Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales”*, Buenos Aires.

<sup>21</sup> Carli, Sandra (2006): “Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de Educación Nacional hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. Jornadas de Reflexión Pública: “La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley”, organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

más para la manipulación del consenso que para brindar posibilidades reales de participación.

Desde el principio, y repitiendo la experiencia de los noventa, el gobierno planteó la discusión de un modo fragmentado. Se impulsaron leyes específicas para los distintos aspectos de la educación negando la posibilidad de dar un debate global e integral de la misma entendida como un todo, con lo cual continuaba en pie el paradigma de la fragmentación educativa de los noventa. Siendo, precisamente, la fragmentación del sistema educativo uno de los principales problemas que el documento decía querer resolver.

En tanto, el 16 de septiembre de 2006<sup>22</sup>, el Ministerio de Educación de la Nación, presentaba el anteproyecto de la Ley de Educación Nacional que sería sometido a un nuevo proceso de debate antes de ser ingresado al Congreso Nacional para su tratamiento. Así, el Poder Ejecutivo daba un paso más en la construcción de una política educativa cuya direccionalidad será preciso elucidar y problematizar en futuras indagaciones y que -según el análisis de Imen, Pablo (2006) “...se presenta a través de una retórica seductora y con formulaciones que concitarían la adhesión de buena parte del espectro político enmarcado en tradiciones democráticas, emancipadoras e igualitarias”.

Finalmente, el 28 de diciembre del mismo año, se publicó en el Boletín Oficial, la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en términos generales, estableció un período de escolaridad obligatoria de 13 años, desde la sala de 5 años hasta el secundario; además, de restablecer la tradicional división entre escuela primaria y secundaria, que había sido alterada con la Ley Federal de Educación, con lo cual quedó definitivamente clausurada la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal, que tantos cuestionamientos había recibido en la mayoría de las jurisdicciones del país-; por último esta ley propone una inversión en el área de educación del 6 % del PBI a partir del 2010.

Por su parte a **Nivel Provincial**, durante el período 1999-2003, el gobierno de la provincia fue asumido por el Ing. Carlos Rovira. Durante esta primera gestión se produjo la crisis fiscal del Estado provincial como consecuencia de un déficit y endeudamiento continuado, que dio lugar a un escenario político-social altamente conflictivo, en concordancia con el orden nacional, en medio de una crisis sin precedentes. Más allá de

---

<sup>22</sup> Fecha en la que se conmemoraba, un aniversario más de “La Noche de los Lápices. Según Imen, Pablo (2006, Op. cit.), “La fecha no parece ser aleatoria, refleja una conmemoración muy sentida por la comunidad educativa (y por la sociedad en su conjunto) y cabría preguntarse si la propuesta ministerial está a la altura de los derechos humanos que el gobierno reivindica como bandera innegociable”. Pág. 1.

esta situación, su administración logró contener las finanzas públicas y, con vistas a las elecciones del año 2003, influenciado y determinado también por el contexto y los procesos políticos que se desplegaban a nivel nacional, de la mano de Néstor Kirchner que impulsaba la “transversalidad” en las provincias del país -considerada como una alternativa de llegar al poder por fuera de los partidos tradicionales, en un escenario de crisis institucional que se traducía en un descreimiento de las estructuras partidarias tradicionales-, conformó, junto a otros referentes políticos locales provenientes de diversas extracciones partidarias, una nueva fuerza política (Frente Renovador) que logró el voto mayoritario de la población misionera, consagrándolo para un nuevo período de gobierno provincial (2003 – 2007).

En lo referente al ámbito educativo a mediados del ciclo lectivo 2000 y comienzos del 2001, los procesos de implementación recibían importantes críticas y resistencias de los distintos sectores y actores involucrados en los procesos de reforma en marcha. La Unión de Docentes de la Provincia de Misiones (UDPM), gremio que aglutinaba a la mayoría de los docentes de la provincia, iniciaba una serie de medidas de acción directa (asambleas, marchas y paros), que irían creciendo paulatinamente. Frente a ello, el entonces titular del Ministerio de Educación de la provincia, Pablo Tschirsch, aseguraba que:

*“estaban dadas las condiciones para aplicar el nuevo sistema y ratificaba la implementación del Polimodal”* admitiendo a su vez que *“si bien es cierto que todo cambio genera resistencia, quiero que nos mantengamos con un estado de tranquilidad, porque si hay cosas que hay que ir cambiando sobre la marcha los iremos haciendo en un marco de diálogo y no en un espíritu de amenazas. Hay un espíritu muy amplio en el Gobierno para consensuar todas las cosas”* pero ratificando, en consecuencia, que *“no había posibilidad de rever la aplicación del Polimodal”*.

<sup>23</sup>,

Paulatinamente la instrumentación de la Ley Federal de Educación, y en especial el 3° ciclo de la EGB conjuntamente con el nivel Polimodal, produjeron reacciones dispares en la comunidad educativa conformada por más de 1100 escuelas públicas, de las cuales 500 se ubicaban en zonas rurales. Según los datos del Censo Nacional 2001, en la provincia de Misiones, había descendido el índice de analfabetismo desde 12,9% para 1980, 9,1% para 1991 y 6,7% para el año 2001. Si bien el descenso se produjo, debe considerarse el hecho de que la población aumentó. Teniendo en cuenta, además, que la población analfabeta de

<sup>23</sup> <http://www.voxpopuli.com.ar/archivo/2001/febrero/misiones2001>.

15 años en Misiones estaba constituida por un total de 40448 personas, se evidenciaría que a pesar de estar reformado el sistema continuaba, por lo menos en lo que a la educación de jóvenes y adultos se refiere, quedando en el discurso.

Por otra parte, si bien en la provincia, la tasa de escolaridad para los alumnos de 15 a 18 años de escolaridad ascendía al 60,6%, la cobertura continuaba siendo desigual y la aplicación de la Ley Federal no había contribuido a eliminar las desigualdades educativas, sino que por el contrario, tendió a acrecentar la segmentación. La aplicación de medidas de descentralización, trasladando las responsabilidades a las jurisdicciones, donde sólo aquellas con mayores recursos pudieron garantizar el servicio educativo, hicieron evidentes, una vez más, las ineficientes e insuficientes acciones del Estado para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y de la igualdad de oportunidades sociales y educativas.

Aún así en un contexto adverso y de resistencias manifiestas, la provincia de Misiones, en una relación jerárquica y funcional con el orden nacional, sancionó tardíamente el 9 de diciembre de 2003, la Ley General de Educación N° 4.026, que más allá de algunas variantes mínimas, sería la adaptación al ámbito provincial de su homónima Federal (N° 24195/93). En su artículo 66 deroga la Ley 986/78 que fuera la primera ley provincial de educación<sup>24</sup>

La ley provincial destacó aspectos que hacen referencia a las particularidades educativas locales y regionales, así en relación con:

La Política Educativa (Art. 4 - Cáp.1- Ppios. Grales) se hace mención al *“impulso de la Educación Cooperativa y de los conocimientos relacionados con las actividades turísticas, agrotécnicas e industriales que sirvan como instrumento de desarrollo y promoción social de la Provincia, a la conservación y defensa del medio ambiente y al uso sustentable de la diversidad biológica y los recursos vitales, estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas.”*

En el Art. 5 del Cáp. 2 referido a la política cultural y educativa para el área de frontera se destacaron como valores propios de la comunidad misionera, en el marco de la identidad nacional: *“el respeto a la singulares características de la provincia como espacio de culturas en contacto; recuperación de la memoria colectiva desde la historia local, regional y nacional; el aporte desde lo cultural y educativo de las propuestas que consoliden la presencia de la Argentina en el área con conciencia de que nuestro país se encuentra unido por un pasado y un*

---

<sup>24</sup> Como se manifestara en la investigación de la etapa 1958/1988 esta “ley fantasma” sancionada en la etapa de la dictadura legitimaba una organización autónoma del sistema educativo provincial elaborada por profesionales y técnicos locales.

*futuro común con los estados hermanos del área de frontera; preparar recursos humanos con formación pluricultural y plurilingüística para un eficiente desempeño en el área; concienciar respecto de polifacético valor de la biodiversidad misionera y el necesario combate a las acciones depredatorias.”*

En relación con el Sistema Educativo Provincial – Título III – y en referencia a la Estructura del Sistema Educativo la obligatoriedad del mismo abarcaría desde el último año del nivel inicial hasta el Polimodal.

El Título X - Gobierno y Administración de la educación-, se estableció que *“el Estado Provincial ejerce el control de la educación. A tal fin organiza, administra y fiscaliza el sistema educativo con centralización política y normativa y descentralización operativa de acuerdo con los principios democráticos de participación.” “La coordinación de los organismos encargados del gobierno y la administración de la educación será establecida por la reglamentación de la presente ley. El gobierno y la administración estarán a cargo del Ministerio de Cultura y Educación, Consejo General de Educación, Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones y los otros Organismos relativos a las áreas de Educación estatal de gestión pública y de gestión privada”*

El Título XI se ocupó del financiamiento de la educación, Art.62 y 63, fijando *“un porcentaje del presupuesto provincial no inferior al establecido en el art. 45 de la Constitución de la Provincia y los que fijen las leyes especiales de afectación específica al sostenimiento de la educación. Además aseguró “el sostenimiento y mejoramiento de los servicios educativos de gestión estatal y privada que integran el Sistema Educativo Provincial con recursos específicos de leyes provinciales y nacionales; créditos provenientes de organismos nacionales e internacionales; venta de bienes y prestaciones de servicios de las unidades escolares, donaciones y legados que tengan como destino específico el fomento de la educación pública, las contribuciones de las asociaciones cooperadoras y otras organizaciones no gubernamentales vinculadas con la educación.”*

Estos rasgos particulares de la ley provincial N° 4026/03 respecto de la Ley Federal de educación se observaron también en el rescate de problemáticas socio educativas propias de la jurisdicción, la extensión de la obligatoriedad, la centralización política y normativa del sistema y la descentralización operativa que indicaría una escasa autonomía de las instituciones escolares en la gestión pedagógica y administrativa. En cuanto a las formas de financiamiento si bien se fijó la responsabilidad principal del estado en el otorgamiento de fondos para la educación provincial se manifestó la necesidad de contar con recursos provenientes de organismos nacionales, internacionales, privados y públicos para el

sostenimiento del sistema; por último la inclusión en el gobierno y la administración de la educación del Servicio Provincial de Educación Privada. Esta decisión política colocó en un plano de igualdad a los organismos de gobierno públicos (Ministerio de Cultura y Educación, Consejo General de Educación) y privados (SPEM).

La aprobación de la ley provincial se realizó en la etapa final de implementación de la Reforma Federal, y puso en evidencia una fuerte subordinación con las decisiones del orden nacional en cuanto a políticas curriculares y al financiamiento de programas relacionados con la implementación de la transformación educativa.

La aprobación en el año 2003 de la Ley de educación general 4026 así como en 1978 la Ley 986, reeditan la inadecuación de los tiempos entre la implementación de los cambios y la sanción de las mismas; la aplicación parcial de las reformas y la falta de reglamentación de sus propuestas.

Tiempo después, nuevamente en concordancia plena con el orden nacional, a comienzos del año 2006, las instituciones educativas provinciales se encontraron sumidas en un trabajo de lectura y análisis del documento: “*Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*”<sup>25</sup>; dicha instancia además de ser organizada y convocada desde el área educativa local, contó con el apoyo incondicional y el aval -por evidentes afinidades y alianzas político partidarias, que tiempo después se explicitaron abiertamente- de la Unión de Docente de la Provincia de Misiones (UDPM).

Finalmente, a través de la Ley Provincial N° 30.135, del 11 de septiembre de 2007, “*la provincia adhiere a la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206*” y facultó al Poder Ejecutivo provincial para “*realizar las adecuaciones, reestructuraciones y modificaciones necesarias en el Presupuesto General de la Administración Pública Provincial para su ejercicio, a los efectos de dar cumplimiento a la presente ley*”<sup>26</sup>.

Nuevamente se pone de manifiesto la contingencia de ‘lo inacabado’ en la configuración de las políticas educativas para el nivel medio nacional y para el nivel medio de Misiones con la pérdida de autonomía en las decisiones educativas locales al adherir sin mediaciones críticas a las propuestas nacionales y sometiendo a la comunidad educativa a situaciones confusas e inseguras.

Estas propuestas del gobierno central vuelven a afectar seriamente al nivel medio desde un discurso que no facilita un análisis recontextualizado de los procesos de reforma implementados.

---

<sup>25</sup> Documento cit. anteriormente

<sup>26</sup> Cámara de representantes de La Provincia de Misiones, Ley Provincial N° 30.135, Artículos 1 y 2.

## CONTEXTO POLITICO - CURRICULAR NACIONAL

### Justificación teórica de los análisis curriculares

En este apartado se buscó analizar específicamente las políticas curriculares aplicadas en el período que nos ocupa, con énfasis en el nivel Polimodal. Para ello, se continuó trabajando<sup>27</sup> desde la *'sociología de la pedagogía'* ya que este modelo de investigación propone herramientas teóricas para trabajar en el campo de los estudios curriculares desde el análisis conceptual de la transmisión del poder y de las relaciones de control que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica.

En tal sentido, la perspectiva sociolingüística de Basil Bernstein<sup>28</sup>, permitiría desentrañar la trama que se teje en la dinámica escolar desde su propia configuración poniendo en relación a esas prácticas educativas con un contexto de factores institucionales, sociales e históricos más amplios, del que forma parte la escuela. En este sentido el concepto de “clasificación”, resultó significativo para dar cuenta de la organización del curriculum, la estructura y la transmisión de conocimiento a través de las prácticas pedagógicas. Es en este marco que la estructura remitiría a la caracterización del control que se ejerce por intermedio de las reglas que regularían los procesos comunicativos y que determinarían la dinámica de las prácticas pedagógicas. En tal sentido Bernstein (1993), afirmó que:

*“... la estructura remite al grado de control que el profesor y los alumnos tienen sobre la selección, organización, velocidad y ritmo de los conocimientos transmitidos y recibidos en la relación pedagógica...”*.

La teoría sociológica de este autor permitió el análisis detallado del ‘discurso pedagógico’ y su recontextualización a través del ‘modelo pedagógico’, abordando la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y analizando cómo este se vincularía con las relaciones de poder determinadas estructuralmente.

Este marco analítico de referencia se basó en el proceso y contenido de la práctica pedagógica escolar, dando cuenta de cómo las normas afectarían los contenidos que se transmiten y cómo actuarían de manera selectiva sobre los sujetos que participaron en el proceso.

---

<sup>27</sup> Esta línea teórica se trabajó desde el primer proyecto de Investigación “Las políticas Educativas para el nivel medio en Misiones (1958/1988), como también en el segundo proyecto que abarcó desde 1989/1998 ya que el mismo ha posibilitado interpretar la lógica de las reformas curriculares para el nivel desde una perspectiva crítica del discurso pedagógico.

<sup>28</sup> Bernstein, Basil: OB. Cit.



En correspondencia con lo expresado anteriormente, el modelo sociológico de análisis del discurso pedagógico permitió determinar cómo las relaciones de poder impregnaron la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social, operando en la transformación de la conciencia, y cómo estos procesos estarían vinculados indirectamente con el ámbito económico de la producción. Este enfoque “*descendente*” – ya que empieza en las amplias cuestiones políticas y va descendiendo hacia un análisis de lo que hacen las escuelas para ofrecer soluciones o constreñir su formulación-, también reconoce su naturaleza “*ascendente*”, en cuanto consideró y admitió la importancia de las *reglas* del proceso educativo, en interacción dinámica con las condiciones estructurales más amplias, y por último, situó este análisis en el contexto de las cuestiones educativas y políticas de los encargados de la educación (Bernstein, 1993).

De este modo el currículo englobaría diversas relaciones sociales y estructurales basándose en auténticas pautas de comunicación. La relación histórica de la pedagogía con el currículo operaría sobre la mayor o menor complejidad de los dispositivos pedagógicos que influyeron desde dentro y fuera de los procesos de escolarización.

Para producir las transformaciones curriculares, el discurso pedagógico oficial se basó en fundamentos de la pedagogía crítica coincidentes con las producciones de los centros universitarios nacionales e internacionales, en los cuales se abrían grandes interrogantes vinculados al campo del currículo y a sus problemáticas.

Así surgieron cuestiones como el curriculum como práctica social, la diferencia entre currículo prescripto, el vivido y el oculto; la función social del currículo en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica o bien desde una perspectiva, no solo de reproducción, sino de resistencia y lucha social así como de producción cultural, la importancia de llevar la investigación hacia una óptica centrada en la vida cotidiana etc.

En síntesis, el campo del currículo se complejizó incorporando nuevos lenguajes, nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos que lo recompusieron y reconstituyeron.

En la noción de currículo de Alicia de Alba (1998)<sup>29</sup> se reflejarían las dimensiones de citadas al expresarse que:

*“por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios,*

---

<sup>29</sup> De Alba, Alicia: “Currículo, crisis, mito y perspectivas” Miño y Dávila Editores- Buenos Aires -1998

*aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía.*

*Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesales- prácticos así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículas en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.”(Pág.59/60)*

Es de destacar que, los discursos oficiales de la transformación educativa en el campo curricular tuvieron en cuenta esta perspectiva y que desde allí se programaron las distintas instancias de aplicación de la reforma.

Se sumaron también a este análisis algunas de las conclusiones que formaron parte de las investigaciones realizadas sobre la implementación de la EGB 3 en el ámbito de las políticas nacionales y en el escenario de la jurisdicción.

En ese sentido y analizando los procesos de implementación curricular se puso de manifiesto que el discurso oficial se estructuró a partir de una lógica deductiva, con sucesivas recontextualizaciones pensadas en secuencias graduales con márgenes estrechos de oposición y de crítica garantizados por los consensos establecidos en los niveles más altos de la gestión.

A pesar de manejar perspectivas teóricas críticas, subyacía como principio ordenador del dispositivo curricular oficial una visión sistémica y tecnocrática del cambio educativo que proponía un discurso regulador único y dominante tal como se expresó en las publicaciones y documentos curriculares oficiales.

Así sobre el final de la década de los 90’ se pudo advertir que<sup>30</sup>: *“... los procesos de transformación fueron implementados de manera abrupta, sin la suficiente capacitación, sin respeto a la estabilidad laboral y salarial de los docentes y a las necesidades y derechos de los sujetos del aprendizaje. Es decir, sin bien se habla de un proceso democrático, participativo y autónomo de reforma curricular, en la práctica se hizo dominante el discurso oficial de los organismos técnicos nacionales y provinciales, no lográndose la construcción de un discurso pedagógico alternativo y por lo tanto, capaz de interpretar y recrear las demandas y expectativas de los escenarios socio culturales locales.” (Pág.94/95)*

---

<sup>30</sup> De Haro, Graciela y otros: Inf.cit.

Este contexto crítico generó en los actores involucrados de los diversos niveles de planificación y gestión un clima de desorientación, desgaste, e incertidumbre que inevitablemente impregnaría las acciones programadas para la aplicación del Nivel Polimodal.

Si fue conflictiva la ejecución de la EGB 3 en sus aspectos organizativos, administrativos y curriculares, se percibía que el del Nivel Polimodal lo sería aún más; ya que se fue develando un escenario curricular que manifestaba una alta *vulnerabilidad* tanto en su diseño como en su ejecución.

Hacia finales de la década, en 1998 con la renuncia de la Ministra de Educación Susana Decibe y el fracaso reeleccionista del Dr. Carlos Menem se modificó la agenda política educativa tanto en sus vinculaciones con los organismos internacionales como con los gobiernos provinciales. Estos cambios políticos demandaron la construcción de nuevos consensos a fin sostener las transformaciones en marcha.

En esta crítica transición se realizó la socialización en las jurisdicciones de los Contenidos Curriculares Nacionales y los debates sobre la nueva estructura prevista para el nivel. Este proceso se extiende durante los años 1998/2000.

### **El escenario de producción nacional del discurso pedagógico del Nivel Polimodal**

Desde la lógica “*descendente*” de la transformación el análisis de la propuesta curricular nacional para el nivel se concretó en el discurso pedagógico que definía la organización de **los Contenidos Básicos** y en el cual se propusieron las pautas para la organización, la definición de modalidades y la acreditación de la Educación Polimodal.

En dicha propuesta se explicitaron los acuerdos realizados entre el Poder Ejecutivo Nacional y las Provincias a través del CFCYE, la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, la Coordinación del Programa de Contenidos Básicos de la Nación y la participación de consultores Nacionales e Internacionales.

La elaboración de los CBC de la Educación Polimodal puso en marcha un amplio proceso de consulta, recepción de aportes y trabajo con docentes y equipos técnicos que implicó relevamiento de demandas y experiencias educativas, jornadas regionales y aportes de Congresos, Seminarios y encuentros con docentes. Estas tareas se iniciaron en 1994 y culminaron con la publicación en 1997 del documento “CONTENIDOS BASICOS PARA LA EDUCACION POLIMODAL” Res. 57/97 CFCyE.

Este proceso de consultas y elaboración de propuestas para el Polimodal tuvieron base en la discusión y aprobación de dos documentos curriculares estructurantes e insoslayables para la reconstrucción de las acciones político – curriculares referidas al nivel: - el **A- 10 Acuerdo Marco (1996)** que planteó los objetivos, reguló las funciones, describió los dos tipos de formación y la organización general del polimodal.

Así, los objetivos y funciones del Nivel se desarrollaron a través de dos tipos de formaciones: *Formación General de Fundamento (FGF)* encargada de retomar con mayores niveles de complejidad y profundidad los Contenidos de la EGB, expresada en Contenidos Básicos Comunes (CBC) cuyo objetivo sería asegurar una sólida base de competencias comunes requeridas para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social y productiva.

La *Formación Orientada (FO)* encargada de desarrollar, contextualizar y especificar los Contenidos de la Formación General de Fundamento atendiendo a distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo<sup>31</sup> y expresada en Contenidos Básicos Orientados (CBO) y Contenidos Diferenciados (CD). Los CBO focalizarían el núcleo de competencias fundamentales en ciertos campos amplios del saber y del hacer. Los CD proporcionarían campos de aplicación de dichas competencias promoviendo la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socioproductivos de acuerdo con los proyectos institucionales de cada establecimiento.

Uno de los puntos claves de este nivel de formación fue proponer una organización curricular a partir de grandes núcleos o campos de orientación más centrada en procesos que en destinos ocupacionales específicos. De este modo los CD estaban dirigidos al desarrollo de capacidades de resolución de problemas en campo de aplicaciones específicas y en situaciones concretas, dentro o fuera de la institución, bajo la forma de alternancias, pasantías y otros acuerdos a concertarse con organizaciones empresarias y sindicales vinculadas con la comunidad.<sup>32</sup> Así, las pasantías se conciben como “*actividad de aprendizaje que se desarrolla fuera o dentro de la escuela*” permitiendo a los estudiantes conocer el funcionamiento de una empresa, institución o comercio desarrollando en ellas competencias generales para tareas sencillas; al mismo tiempo que contribuirían a vincularlos con el dinamismo propio de un determinado ámbito laboral

---

<sup>31</sup> La FGF y la FO dan lugar a cinco modalidades: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación Artes y Diseño.

<sup>32</sup> Este aspecto está específicamente mencionado en el Cáp.4 Educación Polimodal- Art.17 Ley Federal de Educación

enriqueciendo la formación integral de los estudiantes, por ello cada alumno debería realizar varias experiencias de este tipo.<sup>33</sup>

-El **A.12 (1997) Acuerdo Marco para los TTP** se gestó, difundió y elaboró por el INET. Los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) podían estar o no articulados a la estructura del Polimodal por carácter optativo, constituían otra innovación curricular de gran impacto en las instituciones escolares. Estos trayectos proponían desarrollar competencias profesionales asegurando un desempeño solvente y polivalente dentro de áreas ocupacionales definidas en términos amplios y cuya complejidad exigía no solo haber adquirido una cultura tecnológica de base sino una cultura tecnológica específica de carácter profesional.

Los TTP *“se conciben como ofertas dirigidas hacia aquellos grupos de formación cuyas opciones vocacionales se refieren a la iniciación en un campo profesional determinado”*.<sup>34</sup>

De este modo se organizaron en función de varias alternativas orientadas al desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en ámbitos específicos del quehacer productivo bajo el formato de **‘módulos’**<sup>35</sup>. Este trayecto de formación posibilitó la obtención de un título de Técnico en las diferentes modalidades aprobadas en la Res.86/98<sup>36</sup>

El **INET** (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) fue el organismo oficial encargado de proponer el proceso de transformación educativa articulando las relaciones entre educación y trabajo. Las tareas asignadas fueron las siguientes: Formulación de nuevos contenidos tecnológicos a través de los TTP, la renovación vinculada a ese campo de la infraestructura y el equipamiento escolar, el desarrollo de innovadoras metodologías pedagógicas, la readaptación de modelos de gestión y la producción de materiales didácticos apropiados para las nuevas tecnologías.

La función del INET , en este marco , se conectó con factores ligados a la evolución en el área de la formación tecnológica global y a las nuevas lógicas de innovación

<sup>33</sup> “Pasantías para fortalecer el aprendizaje” en Revista Zona Educativa N° 21 Año 3-marzo1998-Pág.24-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

<sup>34</sup> Acuerdo Marco para los TTP en Revista Novedades Educativas N° 70 Pág.27 – Octubre 1996

<sup>35</sup> Se entenderá por módulo una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente definidos y evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con el conjunto curricular del que forma parte. Los módulos podrán estructurarse en torno a un problema central que de unidad a sus contenidos y actividades, y permita un enfoque pluridisciplinario en el desarrollo de las competencias. (Doc. A-17/ Pág.4)

<sup>36</sup> Los TTP aprobados según la Res. Mencionada son: Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Electrónica, Industrias de procesos, Comunicación multimedial, Salud y ambiente, Gestión organizacional, Informática profesional y personal, Tiempo libre, recreación y Turismo, Producción agropecuaria, Construcciones y Maestro Mayor de Obras.

permanente que hacían a una gestión de calidad que aspiraban implantar las modernas organizaciones.<sup>37</sup>

Para el desarrollo de las funciones mencionadas se creó el Sistema de Centros de Educación Tecnológica (SICET). Este sistema configurado como una red interactiva incluía al centro nacional de educación tecnológica (CENET), a 24 centros regionales de ET (CERET) y 110 unidades de cultura tecnológica ubicadas en escuelas de todo el país (ECT).

Se advirtió en este análisis documental dos escenarios de decisiones políticas curriculares nacionales respecto del Polimodal. Por un lado, la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa – encargada de la producción de los CBC, y el INET responsable del proceso de Transformación y de la Organización de la Educación Tecnológica. Ambas agencias ejecutaron en forma simultánea y paralela acciones sustantivas para la implementación del Nivel Polimodal y los TTP.

Por su parte, el documento **“CONTENIDOS BASICOS PARA LA EDUCACION POLIMODAL”** Res. 57/97 CFCyE, se elaboró teniendo en cuenta los Acuerdos Marcos ya mencionados, más los referidos al planteo y organización general para los CBC por campos disciplinares específicos.

El mismo contenía pautas organizacionales que orientaban acerca de cantidad de horas para el Nivel y para la jornada escolar, con una propuesta para la elaboración de un mapa de oferta educativa jurisdiccional, también se sugería la autonomía de cada institución escolar en lo referente a la organización de los contenidos del nivel (**‘espacios curriculares’**<sup>38</sup>) de acuerdo a los lineamientos nacionales y jurisdiccionales y la articulación del Polimodal con los TTP.

En lo referente a los Contenidos, el documento presentó una exhaustiva organización dividida en capítulos de CBC para la FGF mientras que la Formación Orientada se expresaba en los CBO (Contenido de las modalidades). Para cada una de ellas se

---

<sup>37</sup>En el contexto de un proceso de modernización del país, caracterizado por la globalización como consecuencia directa de la acelerada revolución tecnológica que tuvo lugar a partir de la aplicación masiva de la informática y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la incorporación de las tecnologías dominantes y los desafíos de la sociedad del conocimiento fue creado el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) , en 1995, con el objeto de dotar al Ministerio de Educación, de un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la educación técnico profesional, frente al nuevo escenario planteado en el Sistema Educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y por la consecuente transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones, como continuador del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).” Historia fundacionales del organismo Pag.Web Oficial del INET

<sup>38</sup> El espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar distintos formatos -taller, seminario, laboratorio, proyecto- o integrar varios de ellos. Un espacio curricular constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor o profesora. (Doc. A-17)

desarrollaron síntesis explicativas, expectativas de logro, desarrollo y alcance de los contenidos conceptuales y procedimentales -organizados en Capítulos y Bloques-, al final se explicitaron “las documentaciones de base” (Bibliografías consultadas) de las que surgieron dichos contenidos. También contenía un apartado referido a los Contenidos Actitudinales, de carácter general para el nivel.

Esta publicación, que constituyó el Nivel de Especificación Curricular Nacional definió un nuevo discurso pedagógico, complejo y altamente especializado, propuso un *quantum* de contenidos clasificados que manifestaban un alto grado de complejidad científico disciplinar (conceptuales y procedimentales) con el propósito de lograr el desarrollo de “competencias<sup>39</sup> fundamentales” que le permitirían a los jóvenes actuar y desarrollarse en el mundo actual.

A la luz de estas normativas las Jurisdicciones elaborarían sus propuestas curriculares para el Nivel Polimodal. En este sentido, cabe destacar que el discurso de la reforma reconoció, por primera vez, la autonomía de las instituciones para gestionar su propuesta educativa en el marco de las políticas jurisdiccionales. Se habilitó así, la posibilidad de que cada escuela, de acuerdo a su historia y cultura institucional, eligiera las modalidades más adecuadas a su comunidad incorporando los contenidos diferenciados acordes a dicha elección.

Por otra parte y siguiendo a Bernstein (1998)<sup>40</sup> se puede afirmar que este documento constituye la explicitación del discurso pedagógico oficial de la Transformación Educativa del Nivel Medio, el lugar de poder de producción del discurso y el proceso que define el que y el como enseñar. Este primer texto curricular adquiere un carácter único y dominante condicionando los procesos de reelaboración que suponen los espacios de recontextualización y reproducción.

Otro nivel de análisis referido a los contenidos propuestos desde los equipos centrales, es la equiparación que se advierte entre reforma curricular y reforma de los contenidos. En este sentido, la Lic. Flavia Terigi expresó (1996)<sup>41</sup>:

*“La reforma argentina muestra un sesgo particular: cierta identidad entre transformación educativa y cambio en el curriculum. Mucho se ha dicho sobre la*

---

<sup>39</sup> “Se entenderá así por competencia un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.” (Doc. A-12/ pag.4)

<sup>40</sup> Bernstein, Basil: *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica* – Edit. Morata – España 1998

<sup>41</sup> Terigi, Flavia: “Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis de la política curricular en la Argentina” en Revista Novedades Educativas N° 66 – junio 1996

*importancia de cambiar las prácticas, los libros de textos, la capacitación de los docentes, el modo de organizar las instituciones, etc. Pero, si se analiza cuales han sido las acciones de mayor impacto parece ser de dominio público que cambió la estructura del sistema y que hay unos CBC. Los contenidos básicos comunes han tenido un nivel de difusión tan importante que constituyen hoy el dato fuerte de nuestra reforma educativa...Ahora bien, en rigor, esta no se presenta como una reforma curricular, sino como una reforma sobre los contenidos” (Pág.12)*

Finalmente se considera que esta propuesta nacional de Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal priorizó el ‘qué’ pero no acompañó adecuadamente el ‘como’ o sea no orientó acerca de los procesos pedagógicos que se debieron concretar en las escuelas porque se pensó desde la lógica dominante de los ‘expertos’ con una débil y escasa consulta a las jurisdicciones, que tenían a su cargo las escuelas y los docentes que iban a llevar a cabo la aplicación del polimodal.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, entre los años 1998 y 1999 se dan a conocer y se aprueban dos documentos curriculares complementarios de los ya analizados con la intención de resolver aspectos no contemplados en la primera instancia.

De este modo, el **Documento A-17** (septiembre de 1998) refirió a la Estructura Curricular del Polimodal, definiendo el concepto de estructura curricular y espacio curricular. Este documento se organizó en dos apartados: En el primero se presentaron algunos de los fundamentos por los cuales se consideró necesario contar con una *Estructura Curricular<sup>42</sup>Básica para el Nivel Polimodal*. En el segundo se enunciaron las pautas que caracterizan a dicha organización.

Por último, el **Documento A-22** de noviembre de 1999, definió pautas federales para la acreditación y la promoción en la EGB y en la Educación Polimodal y para la acreditación en los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP) y los Trayectos Artístico Profesionales (TAP). En el primero se explicitaron: la concepción de evaluación y principios que enmarcaron esta propuesta y las definiciones que se adoptaron para los conceptos asociados con la evaluación. En el segundo, se establecieron: pautas para la elaboración de un parámetro federal para la acreditación de espacios curriculares y

---

<sup>42</sup>Se define a la *estructura curricular básica* como una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Define un conjunto de espacios curriculares dentro de los cuales se pueden agrupar esos contenidos (Doc.A-17/pág.1).



módulos de TTP y TAP; orientaciones para la construcción de la calificación; instrumentación de instancias complementarias; criterios para la promoción de los alumnos en EGB y Educación Polimodal; recomendaciones para los registros de la información evaluativa; criterios referidos a los casos de pase de los alumnos; pautas para la certificación de los niveles y orientaciones para la evaluación de los aprendizajes de alumnos con necesidades.

### **- La implementación del Polimodal: Un laberinto a recorrer**

(Del lat. *labyrinthus*, y este del gr. λαβύρινθος).

1. m. Lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida.
2. m. Cosa confusa y enredada.
3. m. Composición poética hecha de manera que los versos puedan leerse al derecho y al revés y de otras maneras sin que dejen de formar cadencia y sentido.

(Real Academia Española © Todos los derechos reservados)

El Nivel Polimodal fue una respuesta global a los requerimientos del mercado, fundamentado en el desarrollo de competencias y habilidades, así como también, condicionado por el rendimiento y la competitividad exigida por una dinámica de constante cambio. La denominada pertinencia social de la reestructuración del nivel se entendió como la adecuación a las demandas económicas y sociales concretas, cuya expresión fue la exigencia de profesionalización planteada desde el mercado laboral y los requerimientos técnicos para la resolución ‘eficiente y eficaz’ de los problemas de la cambiante realidad .

En este contexto el Polimodal refirió al cumplimiento de objetivos amplios, de formación científico – tecnológica con vistas a facilitar el desarrollo económico y social; como también la incorporación de valores consubstanciales al ejercicio de la ciudadanía integral y a la profundización de la democracia.

Otros aspectos considerados fueron los propósitos y metas establecidos para el Nivel, en consonancia con los criterios que orientaron las políticas educativas prescriptas en la Ley Federal, se tradujo también el imperativo de la equidad y la promoción de la igualdad de oportunidades, con el propósito de compensar las desigualdades sociales y de capital cultural de los que accedían al nivel.

De este modo, la configuración del Polimodal, sustentó un principio dominante de la transformación educativa expresado en los conceptos de ‘Calidad’ e ‘Innovación’, cuya

definición “hacia dentro” estuvo dada por los procesos que impulsaron la responsabilidad institucional de concretar el proyecto articulado con el contexto económico social inmediato.

Si bien hubo aspectos o criterios que fueron comunes a los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, en el Nivel Medio (Polimodal) adquirieron especial relevancia la intervención de los diversos actores educativos en la definición de grados crecientes de autonomía institucional y profesional, en cuanto al cumplimiento responsable de su doble misión, por un lado: formar sujetos con competencias suficientes para definir individual y competitivamente su inserción e integración social y por el otro: desarrollar competencias científico – técnicas, para la integración a los ciclos de formación superior.

Es así como este nivel apareció como la respuesta más eficiente a las necesidades de competencias del mercado de trabajo y de competitividad que planteaba la globalización e interdependencia de las relaciones económicas intentando simultáneamente cubrir las necesidades educativas que surgían de los sectores de alta vulnerabilidad social, económica y política.

La reforma del sistema educativo en términos estructurales y generales, planteó dificultades y dilemas que por la diversidad y complejidad de los mismos, relativizaron la posibilidad de lograr una transformación estructural del Nivel Medio. La agenda de problemas abarcó desde las formas de gestión y administración del sistema, la estructura y el funcionamiento, el perfil institucional del proyecto educativo, los fundamentos de las propuestas curriculares, la capacitación de los docentes, la organización y la enseñanza de los nuevos contenidos, hasta el escenario áulico. En términos generales las instituciones educativas del nivel polimodal, en todo el proceso de reforma, estuvieron atrapadas en una estructura organizacional y una concepción y práctica de la docencia marcadamente funcionalista – vertical, científicista y meritocrática.

A estos obstáculos generales, se sumaron las matrices consubstanciales al nivel, tales como el predominio de modelos pedagógicos rígidos, la estructura escolar disciplinaria simplificadora del saber; la dominación de la lógica de confrontación de intereses en constante conflicto, que hicieron que el Nivel Polimodal se licuara en sus principios fundamentales y adquiriera un alto grado de vulnerabilidad institucional, organizacional y pedagógica.

Resulta oportuno rescatar las reflexiones de una docente gremialista y referente institucional, respecto de los obstáculos y problemas vividos por los profesores del Nivel Polimodal a la hora de definir los contenidos de las modalidades y los TTP:

*“...Venía gente de Buenos Aires, de los equipos técnicos, que esa es la otra, más equipos técnicos que pedagógicos, era la cuestión. Entonces esos equipos técnicos venían y era convencernos de que la transformación era fantástica, era espectacular, que íbamos a estar todos bien, que era lo mejor, que teníamos que hacer así, acá y allá, era esa la finalidad.”*

*“Éramos los mismos siempre, porque a las escuelas las elegían, y el resto decían vayan ustedes, entonces volvíamos a las escuelas con estas cosas y claro... ahí cada uno transmitía lo que consideraba importante desde su postura, y por lógica desde su formación, desde sus saberes transmitía a la institución. Por eso es que acá hay por cada escuela un modelo diferente, tantas horas de formación de tal cosa. Para el famoso Polimodal, decían si no tienen tal título y no hacen la formación de esto, van a perder; así era el mensaje, van a perder, entonces había que empezar a hacer cursos y nos transformamos en ‘cursillistas’.*

*Hoy yo doy Ciencias Políticas, Proyecto de Investigación e Intervención Socio comunitaria, que es un módulo que inventamos para poder conservar horas... esa es la verdad, inventamos para poder conservar las horas.*

*Inventamos también, que esa es otra falta de respeto, para mí es una falta de respeto el trayecto técnico profesional, pero no tenemos ningún trayecto técnico profesional, en ninguna escuela. Los famosos TTP, que ellos inventaron para el polimodal, los tenemos para que los profesores no pierdan las horas, no podíamos perder las horas. Se inventó, entonces todo eso, nos ocupamos en eso, en acomodar eso, y en saber que vamos a hacer y que vamos a dar... y los contenidos de la materia los fuimos dando como pudimos, entonces damos cosas, nos mandan a decir, tenemos que dar esto y acomodamos de acuerdo a lo que podemos...”*

Las políticas que orientaron las acciones de reforma del Nivel, estuvieron también centradas en la innovación como concepción y dinámica de las instituciones. Esta noción de la gestión institucional, pedagógica y socio-comunitaria, aludía a la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que dieran como resultado la conquista de un nivel más alto de las metas y objetivos previamente marcados y fundamentalmente que éstas pudieran ser evaluadas en su especificidad. La reforma, asociada a la innovación requirió de un escenario que por sus características pudiera garantizar que:

a) El cambio fuera un proceso consciente, deliberado y que expresara el resultado de la voluntad los actores socio – educativos.

b) El cambio como producto de un proceso con fases establecidas y tiempos variables.

Sin embargo, los obstáculos que surgieron en la instrumentación del Nivel Polimodal, estuvieron asociados a las características de centralización de conducción institucional y pedagógica, cuya reacción estuvo dada por la posición defensiva y segmentada de los docentes, y la falta de conocimiento acerca de los procesos educativos situados en la dinámica escolar por parte de la comunidad de padres, y de la estructura de gestión y control general del sistema educativo.

Teniendo en cuenta las complejas situaciones analizadas precedentemente, se considera que la instalación del Polimodal generó un recorrido **laberíntico** para los actores que debían implementarlo. Este laberinto se origina en las políticas planteadas por los reformadores curriculares del ‘Ministerio Nacional sin escuelas’ quienes se encontraban alejados de la factibilidad pedagógica, administrativa y económica de los Ministerios Jurisdiccionales; lo cuales, si bien fueron consultados, no pudieron prever los riesgos de una transformación (en lo pedagógico, institucional, administrativo) sin precedentes en el sistema.

En este sentido una docente del Área de Ciencias Sociales, de larga trayectoria en el sistema provincial, manifestó:

*“Realmente creo que trabajamos, los docentes trabajamos mucho en esto, porque cuando nos encontramos con los CBC que nos mandaron de provincia, ya había venido ‘el libro gordo de Petete de Buenos Aires’, lo trabajamos, y al final los equipos técnicos decidieron... nosotros propusimos cosas desde las escuelas, pero allá los equipos técnicos dijeron esto va ser, y nos mandaron otra cosa.*

*Bueno, finalmente, recibimos de la provincia, entonces, nos sentamos en cada escuela a decir, ¿que hacemos con esto?, no nos alcanza el tiempo para dar esto que nos mandaron de la Provincia; entonces tenemos que volver a hacer una selección a partir de esto, entonces tratamos de ver, bueno, ustedes los de naturales pueden dar esto que en historia no podemos... Si ustedes pueden dar esto, nosotros podemos poner otros contenidos en esta parte, acá.*

*Más adelante agregó: “...desde lo gremial, en estas actividades con gente de toda la provincia, permiten a uno conversar y darse cuenta de la desesperación que tenían los docentes... o sea, ‘a mí no me alcanzan, como haces?’. Dónde nos encontráramos, si estábamos en una marcha, cuando ya andábamos con las marchas, allá por los 90 ... cuando le hacíamos a Marisa Micolis,- que salió con todo el disparate-, que íbamos, que hicimos paros y que marchábamos,*

*que anduvimos por la calle, en el medio de eso nos encontrábamos y cada uno desesperado, que haces?, cómo das tal cosa?, cómo hacen ustedes acá?, cómo hacen ustedes allá?, o sea había una preocupación de los docentes, había una desesperación por ver que hacían los otros, y ver como resolvían, pero que en realidad se trasladaba a medias la solución, porque era una solución individual...*

Se advierte así que, en la lógica de la matriz curricular diseñada se propuso un itinerario sinuoso con aspiraciones totalizadoras del cambio, con opciones múltiples y diversas, simultáneas y fragmentadas, de alta clasificación<sup>43</sup>, inéditas en las culturas escolares. En las mismas, los actores quedaban atrapados en los circuitos impuestos por una superestructura de control simbólico que no incluyó el conflicto como un eje estructurante e inevitable en una reforma integral dejando en evidencia así la subyacente y oculta lógica tecnocrática sustentada por la transformación.

En coincidencia con lo analizado precedentemente, un docente del Nivel medio expresó:

*“... Eso era muy confuso, y la exagerada información que había en realidad era una desinformación, esos acuerdos, esas cartas que no me acuerdo cual es el nombre que le ponían... pero acuerdo “a uno”, “a dos”, “a tres”, “a dieciséis”, etc... que bajaban tratando de explicar como iba a ser el proyecto, mas desinformaban que informaban.*

*...ellos plantearon una vorágine, había que capacitarse si o si, había que hacer cursos, había que tener puntaje, porque cual era el gran temor de la transformación?, quedarse sin cargos, quedarse sin horas, que la transformación proponga nuevas, nuevos trayectos educativos, con nuevas materias, con nuevas asignaturas, y que el docente se quede, que su título no le sirva. Entonces el Montoya largó esas capacitaciones pedagógicas de no sé que cuanto..., todo, todo muy acelerado, todo muy encimado.”*

---

<sup>43</sup>Desde Bernstein clasificación se utiliza para distinguir un atributo determinante que constituye una categoría, pero aquí se vincula a un atributo que se refiere a las relaciones entre categorías por Ej. En categorías del discurso de la enseñanza secundaria: Física, geografía, letras, etc. Dentro de la escuela existen categorías discursivas y otras como la división del trabajo en el campo de la producción: cualificado, no cualificado, técnico y directivo. La clasificación expresa el grado de especialización del discurso pedagógico. El carácter arbitrario de estas relaciones de poder desaparece, “ocultado por el principio de clasificación, ya que este llega a adquirir la fuerza del orden natural y las identidades que construye aparecen como reales, auténticas, integrales y como fuente de integridad” OB. Cit. (pag.38/39)

## ESCENARIO POLÍTICO - POLITICO CURRICULAR DE MISIONES

### -La Transformación de la Escuela Secundaria en Polimodal

La implementación del Nivel Polimodal en la Provincia comenzó en un período de cambio de gobierno replicándose, como en la Nación, un escenario conflictivo en la toma de decisiones respecto de la gestión pedagógica, administrativa y económica de la transformación de la escuela media.

A finales de la década del 90 se advirtieron serias resistencias al modelo de la transformación, evidenciadas en las dificultades de implementación del 3er. Ciclo de la EGB cuyas consecuencias impactaron en los ámbitos político, institucional profesional pedagógico y gremial. En este marco inestable se desarrollaron las acciones de organización e implementación del Nivel Polimodal

La Provincia entre los años 1997 al 2000 puso en movimiento el dispositivo curricular del nivel Polimodal articulando las políticas curriculares nacionales, ya aprobadas por el CFE, con el escenario local. En esta instancia de trabajo desde los equipos técnicos provinciales y en el marco del financiamiento de los programas nacionales, se organizaron los 'Niveles de concreción curricular'. (*Ver cuadro Anexo*)

Para llevar adelante los Niveles de concreción curricular los equipos de reformadores organizaron reuniones de trabajo con directivos y 'referentes' docentes (seminarios, talleres, consultorías, plenarios, etc.) sustentados en producciones documentales cuyos contenidos ponían en circulación el dispositivo de la transformación para el Polimodal. La lógica de la matriz curricular diseñada por la nación se replicó en la jurisdicción, a través de la elaboración de documentos que informaban y orientaban la toma de decisiones a nivel institucional. Esta secuencia temporal laberíntica con aspiraciones totalizadoras incrementó la conflictividad y confusión en el seno de las escuelas medias; escenario **real** de la concreción curricular). La lógica del trabajo en 'etapas' - estrechamente vinculada a su financiamiento- se realizó en base a los dispositivos curriculares de la Nación ya que las normativas provinciales se aprobaron muy tardíamente<sup>44</sup>:

---

<sup>44</sup> los lineamientos curriculares en el 2000 y la Ley de Educación en el 2003.

<b>I ETAPA:</b> De la escuela de tenemos a la escuela que queremos construir. 1997	Conocer la realidad. Identificar problemas. Fomentar desafíos
<b>II ETAPA:</b> La Escuela asume y comunica sus resultados. 1998	Resignificación del PEI. Definición de la oferta educativa (que modalidad/es y/o hipótesis de articulación con TTP propone la escuela y su contexto. Elaboración de prototipos curriculares por modalidad.
<b>III ETAPA:</b> Hacia la elaboración de los diseños curriculares institucionales (DCI). Estudio de Impacto de la Nueva estructura curricular, planta funcional y carga horaria. 1999	Definición del mapa de oferta educativa provincial. De los lineamientos curriculares provinciales a los diseños curriculares institucionales por modalidad. Acompañamiento, monitoreo de los Centros de referencia (EGB 3- Polimodal – TTP) <sup>45</sup>

En este marco, en la segunda mitad del año 1997, comenzó una tarea de consulta (60 escuelas provinciales) sobre cambios curriculares en las escuelas medias con vistas a la implementación del Polimodal que movilizó a más de 3000 docentes y alumnos de la jurisdicción.<sup>46</sup> Para ello se efectuaron jornadas en tres sedes de la Provincia (Posadas, Oberá y El dorado), en las cuales se trabajó alrededor de las de las siguientes cuestiones: ¿Para qué cambiamos?, Caracterización del cambio, fracaso, desgranamiento y deserción, ¿A qué llamaremos aprendizaje significativo?, La calidad de los aprendizajes, ¿Cómo nos vemos?, ¿Por qué un diseño curricular puede aportar a la transformación de la escuela media?, La agenda curricular y el debate didáctico, Educar y trabajar.

Los resultados de esta consulta a las escuelas y su posterior debate en instancias plenarios permitieron reconocer tres ejes que requerían asistencia técnica: las *temáticas* (las teorías curriculares, orientaciones para el nuevo modelo curricular, problemas del sujeto que aprende), las *necesidades* (asistencia técnica zonal, creación de espacios institucionales para el trabajo en equipo, asesoramiento en la elaboración de proyectos y distribución de tiempos y espacios) y las *problemáticas* (conflictos en grupos de docentes con resistencia al cambio, dificultades para construir un nuevo modelo de abordaje para la organización y gestión institucional, el profesor taxi, deficiencias de infraestructura).

En ese sentido uno de los referentes técnicos provinciales manifestó los criterios y metodologías que sustentaban el trabajo:

<sup>45</sup> Extraído del Doc. Lineamientos Curriculares Educación Polimodal Prov. Misiones 2001, Pág. 4

<sup>46</sup> *Documento Provincial. “De la escuela que tenemos a la que queremos construir. Polimodal”* Reseña de la 1ra. etapa del programa de transformación del Nivel Medio hacia el nuevo sistema educativo en la Provincia de Misiones. 1998 Es válido señalar que en este período el gobernador de la Prov. era el Ing. Ramón Puerta y Ministro de Cultura y Educación y presidente del HCGE el Dr. Ricardo R. Biazzi.

“... Los primeros años fueron muy fuertemente trabajados, realmente, en un proceso que hizo que pudiéramos trabajar con las escuelas, desde las escuelas, y con una modalidad cooperativa del trabajo. O sea que nosotros no empezamos redactando documentos o materiales, sino que empezamos a trabajar desde el diagnóstico de nuestras escuelas, de nuestra realidad. ¿Para que cambiar?, ¿como veían nuestros jóvenes el sistema, o las escuelas medias en este caso? Entonces trabajamos con muchas metodologías, digamos, de contacto directo, ¿no es cierto? Se sistematizaba a través de distintos instrumentos, pero digo a partir del contacto y del trabajo directo con todas las escuelas y con todos los actores, docentes directivos, padres, alumnos. Hay muchísimo material que tengo acá, documentación y todos los informes que hay escritos, de nuestro trabajo. Y... este procedimiento metodológico hizo que recorriéramos toda la provincia.

En diciembre de 1997 el primer período de trabajo culminaría en un plenario provincial que contó con la participación de la Dra. Braslavsky, Cecilia – máxima autoridad nacional en políticas curriculares-

En su disertación, la funcionaria explicitó las características generales y la estructura curricular básica como propuesta preliminar para este segmento de la reforma<sup>47</sup>:

...“Creo que el salto cualitativo que se ha hecho en este proceso de elaboración conceptual es que se puede explicitar cuales son los criterios, cual sería la estructura curricular básica, cuales son las certezas de las cuales no debían de moverse y mantener la idea de que hay muchas alternativas, que cada colegio pueda hacer la suya, pero de no de cualquier manera, no de un día para otro sino a través de alguna transición razonable que les permita, respetuosamente, en el equipo docente de la institución, en diálogo con la comunidad y en diálogo con otras instituciones hacer una propuesta adecuada...”(Pág. 113)

De esta manera, desde el discurso oficial, nacional y jurisdiccional, se impuso a las instituciones educativas un proceso de autonomía, como un proyecto de democratización que implicaba una reorganización del poder promoviendo la participación comunitaria, centrado en el reconocimiento de la capacidad de los docentes para ajustar la transformación a las necesidades de la población a su cargo. “(...) Orientadas por una retórica sustentada en la democratización de la educación paradójicamente han sido impulsadas ‘desde arriba’ y ‘por decreto’. (...)” La autonomía, al transformarse en un tema de legislación y prescripción más que posibilidad de construcción colectiva constituye un cerco que limita el accionar de los docentes” (Feldfeber, 2008<sup>48</sup>)

<sup>47</sup> Síntesis de la exposición de la Dra. Braslavsky del 11/12/1997 en el Doc. Mencionado anteriormente

<sup>48</sup> Feldfeber, Miryam: “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada ‘por decreto’ en Políticas educativas y trabajo docente – Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? – Feldfeber, M y Oliveira, Andrade Oliveira, Dalila (compiladoras) – Pág.54 - Edic. Noveduc – Buenos Aires/ México - 2008



Desde esta perspectiva se comenzaron las acciones de organización e implementación del Polimodal.

En el transcurso del año 1998 se desarrollaron dos acciones fundamentales: en la primera mitad del año se editó y trabajó con el documento *“De la escuela que tenemos a la que queremos construir” Polimodal*<sup>49</sup> cuyo contenido es la reproducción del *‘Documento para la concertación Serie A- 16 Estructura curricular de la educación polimodal’ (sujeta a revisión)* del Ministerio de Educación Nacional. Este material de discusión se puso en conocimiento de los docentes ya que contenía información sustantiva que mostraba la matriz básica - límites y posibilidades- para el armado de las propuestas institucionales (‘Fundamentos para la definición de una estructura curricular básica y caracterización de la estructura curricular básica’ -cantidad y tipos de espacios curriculares comunes y específicos de cada modalidad y los de definición institucional-).

En julio del mismo año se edita el *‘cuaderno de Temas para pensar Juntos’ Orientaciones pedagógicas didácticas* para la toma de decisiones en el proceso curricular. Este material fue presentado con una explicación elaborada por el Equipo Coordinador Provincial

Entre los objetivos generales de la propuesta se destacó lo siguiente:

*“Que cada institución pueda definir una propuesta de modalidad o modalidades con los perfiles pertinentes a cada una de ellas en un proceso cooperativo de trabajo a partir de la búsqueda de consensos’ y ‘Elaboración de criterios curriculares que permitan concretar una propuesta pedagógica innovadora para la educación polimodal”*<sup>50</sup>

La dinámica de trabajo contempló dos etapas: la primera del 6/7 al 15/10 en la misma cada equipo docente debía elaborar un primer producto que se constituiría en la base de las decisiones provinciales. En la segunda etapa, prevista desde octubre a diciembre las instituciones con sus propuestas, participarían en seminarios departamentales en los cuales el equipo técnico realizaría ajustes y revisiones para la elaboración del documento final. En noviembre se convocaría a una jornada provincial en las que se socializarían los resultados alcanzados con la participación de la Red de Comunicadores. En las mismas se previó el trabajo con especialistas por modalidad.

<sup>49</sup> Esta publicación se enmarcó en las acciones de Fortalecimiento de la capacidad pedagógica de las escuelas. Programa de transformación del Nivel Medio hacia el nuevo sistema educativo en la Provincia de Misiones- Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria

<sup>50</sup> **Programa de transformación de la escuela secundaria hacia el polimodal (II parte)**-Proyecto “La escuela secundaria en acción comunica y asume sus resultados”- **Equipo docente coordinador:** Marta Espínola de Bandeira **Asesoramiento Técnico pedagógico:** Cristina Tuzinkievich, Stella Maris Muiños de Britos (equipo de reunión) Interacción con el equipo de TTP y capacitación de EGB3(Pág. 1 a 3)

Este material incluía reproducciones de cuadros explicativos para el nivel, extraídos de los documentos y normativas del orden nacional, una guía orientadora de trabajo que contemplaba informaciones básicas de la escuela, agenda de trabajo institucional, modelo de informe de avances y las consignas para el trabajo final (modalidad/es propuestas, perfiles, fundamentación, diagnóstico institucional y consultas para lograr acuerdos, ajustes viables de la propuesta, etc. 2 hojas como máximo-.)

Se advirtió en este documento que la intervención jurisdiccional quedó acotada a la obtención de información sintética, básica, que permitiría armar un mapa provincial de las modalidades elegidas por las instituciones. A su vez se puso en evidencia la contradicción entre una metodología de trabajo institucional cooperativo y consensuado y una demanda de producción limitada a un tiempo reducido.

Conjuntamente con este proceso de instrumentación se realizó una evaluación de la infraestructura y equipamiento, a fin de determinar el ajuste a los requerimientos de la modalidad seleccionada.

En este sentido el perfil docente, títulos, experiencias y capacitación fueron elementos que se tuvieron en cuenta en el análisis de la pertinencia y habilitación pedagógica para los nuevos espacios curriculares.

Los equipos curriculares del Ministerio de Educación, trabajaron específicamente con cada escuela, monitoreando la organización de su oferta curricular, la formación de los grupos institucionales responsables de los Proyectos Educativos y Curriculares, quienes fueron previamente capacitados en aspectos específicos de las dimensiones pedagógicas, curriculares y didácticas, como estrategia destinada a controlar las condiciones necesarias para una implementación “ordenada y planificada”.

El protagonismo de los equipos técnicos en la reorganización y transformación de las Escuelas Medias hacia el Polimodal, implicaron la asistencia directa y controlada de las instituciones escolares en cuanto a:

- a) La adecuación del Proyecto Educativo y curricular a los acuerdos federales sobre este nivel de la enseñanza.
- b) Análisis de los componentes del Diseño del proyecto Institucional; y
- c) El Asesoramiento y asistencia desde la “lógica curricular”.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Es pertinente recuperar la perspectiva de Bernstein (1993) cuando analiza la relación entre poder y control vinculado a la práctica y al discurso pedagógico, sus agentes y su contexto. Así “el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social”. En referencia al control dice: “transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones. No obstante, veremos que el control presenta dos facetas porque vehicula a la vez el poder de reproducción y el potencial para su modificación”. ob.cit. Pág.36/37

Esta intervención técnica en el proceso de transformación, fue la condición previa que permitió al Consejo General de Educación evaluar las necesidades y dificultades surgidas en la transformación operada, determinar la reorganización de la planta orgánico – funcional, las cargas horarias, la adecuación normativa de la implementación y funcionamiento del Nivel Polimodal. Siendo ésta la instancia responsable y con decisión autónoma para intervenir en el funcionamiento de las instituciones escolares vinculadas a esta reforma.

A fin de contrastar la perspectiva oficial resulta adecuado incorporar la voz de un directivo de Nivel Medio de Posadas:

*“...Yo creo que se entendió cual era la propuesta pedagógica, pero nos saturaron de trabajo y no nos dieron opción. ¡Había que aceptar lo que venía y había que aceptar lo que venía! entonces era como una obediencia debida el tema, esto venía y esto había que implementar, esto venía y esto había que implementar.*

*En un primer momento, fue el terror a perder el campo laboral porque se pensó que no se iba a tener el cliente, en ese momento se le decía así al alumno, no? No íbamos a tener alumnos, entonces fue una lucha infernal, yo creo que la docencia trabajó a brazo partido por dar lo que pudo y lo mejor más allá de los errores.*

*Y bueno, desde el estado también, que dijo y... bueno, conserven el recurso de la escuela, el recurso humano de la escuela. Y lo que si molestó desde un primer momento, fue que desde que empieza la transformación se conforman equipos técnicos y yo creo que no se capitalizó el conocimiento que teníamos muchas de las personas que estábamos trabajado en educación, en cuanto a que fuéramos procesadores de toda esa información.”*

El Equipo Pedagógico del Programa de Transformación de la Escuela Secundaria hacia el Polimodal, tenía como función acompañar el proceso a través de la creación de espacios de encuentro entre los directores, referentes y equipos técnicos de las escuelas; concretar las acciones y condiciones necesarias para la elaboración, ejecución y seguimiento de los proyectos curriculares e institucionales para la transformación de la escuela secundaria. Asimismo intervenía en la selección de los contenidos y espacios curriculares que definían la oferta educativa polimodal pertinente a las demandas de la comunidad, *“según las características de la realidad cultural, económica productiva, regional y local”*<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN: “Cuadernos de temas para pensar juntos: orientaciones pedagógico – didácticas para la toma de decisiones en el proceso curricular”. Fortalecimiento de la Capacidad Pedagógica de las Escuelas. Programa de Transformación del Nivel Medio hacia el Nuevo Sistema Educativo en la Provincia de Misiones. Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria. Posadas. 2000.

Las escuelas fueron convocadas para presentar sucesivos informes de avance de los proyectos de implementación, acentuando recurrentemente las repercusiones e impacto del mismo en la administración de la Planta Funcional Docente, en cuanto a las asignaturas, los espacios curriculares, la disponibilidad existente y los requerimientos de la nueva estructura. En tal sentido el relevamiento implicaba los espacios curriculares existentes, las horas cátedras (anual y semanal), el nombre del responsable del mismo, su acreditación profesional, su condición de planta, procedencia del cargo u horas cátedra, función en las mismas, año curso y división asignada a cada una de horas, etc. En función del programa de transformación, se depositó singular expectativa y preocupación por la organización de la estructura curricular del polimodal y como ésta impactaba sobre la planta funcional.

En ese sentido una docente expreso:

*“De ultima, de última la secretaria de la escuela se sentó con la directora y dijeron estas dos horas que quedan de fulanita... y si llevamos a tal parte? y si ponemos en tal... acá hay un hueco, en este polimodal de naturales vamos a ponerle aquí, y estas horas de fulano?, hay esas horas que podemos hacer con esas?, y esas le podemos dar un EDI... entonces apareció un comodín que es el EDI, espacio de definición institucional, entonces EDI todos los profesores rezagados, los que no tenían las horas acomodadas en su materias correspondientes daban EDI”*

En cuanto a la presentación de las propuestas, se debía contemplar la fundamentación de las modalidades elegidas, en función de los resultados de consulta hacia el interior de las escuelas y del contexto inmediato, la pertinencia de la elección y las demandas del contexto socio – económico e institucional, la evolución de la matrícula, los recursos humanos y de infraestructura disponible.

La organización de las modalidades estaba predeterminada por las prescripciones y normativas fijadas por Nación, (estructura curricular, perfil de la planta funcional docente y carga horaria). A través de la coordinación de los referentes docentes de las escuelas, se trabajó en la definición del perfil de cada modalidad, las competencias generales y específicas que se ofrecían a la comunidad, reforzadas con la orientación que cada unidad escolar seleccionara en la especificación de los espacios curriculares y aquellos denominados E.D.I. (Espacios de Definición Institucional.)

Las producciones institucionales durante esta etapa se realizaron sobre la base de los documentos: *“Contenidos Básicos para la Educación Polimodal”*<sup>53</sup> y *“Programas*

---

<sup>53</sup> Este documento fue considerado detenidamente en la descripción y análisis de las producciones curriculares nacionales

*Orientadores – Educación Polimodal*”, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación y publicado en 1999 por la Provincia. El propósito manifestado por el Equipo Curricular local respecto de este material refería a un intenso apoyo técnico a la escuela en la construcción de su proyecto Curricular Institucional (PEI)

En el marco de este proceso de Transformación en la Jurisdicción, con la primer cohorte del Tercer Ciclo de la EGB, (1998) se convocó a 8 (ocho) instituciones educativas del nivel medio para la implementación anticipada del Polimodal y de los Trayectos Técnico Profesionales. Estos *Centros de referencia* fueron seleccionados teniendo en cuenta las particularidades de tres zonas de la Provincia: la agroecológica (IEA N°3 – San Vicente y Instituto Carlos Linneo – Oberá, EPET N° 3 – Oberá) ; la zona industrial-industria de procesos (EPET N° 10 – Puerto Rico, EPET N° 6 – Eldorado ) y la zona de culturas integradas que se caracteriza por Tiempo libre, Recreación y Turismo (Comercio N° 1 – Oberá, IEA N°2 – San Pedro, EPET N° 9 - Leandro N. Alem) estas escuelas, a modo de experiencia piloto, fueron objeto de seguimiento y monitoreo con el fin de analizar y evaluar las primeras experiencias de implementación del Nivel y de los TTP, extendiéndose luego al resto de las unidades escolares del sistema educativo provincial. A la vez se esperaba que estos Centros –de gestión estatal y de gestión privada- cumplieran un rol de asesoramiento técnico en relación a otros establecimientos de las zonas de referencia.

Este modelo de transformación en proceso, mirando hacia los escenarios del interior, fue una decisión de carácter provincial que mostró la intencionalidad de vincular la selección de modalidades con las diversas realidades socioproductivas de Misiones.

En el mismo año desde el Prodymes – en el marco del Proyecto de Capacitación Docente “*LA ESCUELA SECUNDARIA HOY, UNA CONSTRUCCIÓN EN EQUIPO Nuevos roles docentes*” se implementaron acciones para directivos y docentes de las diferentes áreas pertenecientes a escuelas con EGB3 y Polimodal, cuyos perfiles debían asegurar una transferencia institucional que garantizara la conformación de equipos de trabajo y planes de acción concretos; siguiendo los marcos teóricos y metodológicos propuestos.

La propuesta de capacitación, con modalidad semipresencial, se organizó en torno a ejes temáticos vinculados con la escuela y su contexto, el PEI , la cultura y el cambio institucional participativo, el PCI como organizador de la gestión educativa, componentes y momentos del mismo, concepción de enseñanza aprendizaje; la dimensión

comunicacional, los vínculos, el grupo, la construcción de redes institucionales, etc. Los talleres presenciales proponían un trabajo de lectura de materiales bibliográficos, análisis de casos, desarrollo de guías confrontación de problemáticas, elaboración de planes de acción a partir de las problemáticas detectadas estas actividades se vinculaban con los módulos de capacitación a distancia del Proyecto “desafíos” del Sipted. Estos talleres se realizaban sobre la base de las producciones institucionales elaboradas en las actividades no presenciales. La evaluación contemplaba instancias de diagnóstico, de procesos, de resultados y un proyecto zonal. El equipo técnico elaboró guías orientadoras para el trabajo institucional.

Se podría caracterizar a la tercera etapa del proceso de implementación del Polimodal jurisdiccional entre los años 1999/2000, como un escenario complejo de acciones estrechamente vinculadas con la definición del mapa de oferta educativa provincial, los lineamientos curriculares provinciales y los diseños curriculares institucionales por modalidad.

Consecuentemente los directores y los equipos de referentes escolares, trabajaron intensamente en la entrega de sucesivos informes -sometidos al tamiz de las prescripciones normativas-, y también participaron de los encuentros, denominados ***“Reunión Provincial Cooperativa para la Transformación Curricular de las Escuelas Medias”***, cuyo propósito estaba centrado en *‘socializar y difundir los avances de las propuestas de estructura curricular, tanto de las modalidades como de los Trayectos Técnico – Profesionales’*

Resulta interesante rescatar al respecto, la mirada de un profesor con 30 años de antigüedad quien manifestó:

*“Durante esa etapa se trabajaba mucho en la escuela, casi mensualmente teníamos reuniones institucionales en esta escuela, se debatió mucho porque el área de contabilidad no quería abrir espacios a las otras modalidades, ellos decían que por mandato fundacional era una escuela de comercio y que tenía que ser de comercio porque sino ellos se iban a quedar sin horas, tuvimos una lucha interna, intestina, muy sangrienta, muy dura, de pelea muy intensa, nosotros defendíamos un espacio de humanidades y ciencias sociales y ellos no nos querían dar, entonces fue un año terrible pero de no saludarnos, estar en las misma escuela y no saludarnos... con tu colega de años.*

*Yo quiero creer que la transformación fue un buen intento, lástima que hubo demasiadas cosas en el caldero, se cocinaron junto con la transformación demasiadas otras situaciones. Desde situaciones políticas y económicas hasta aquellas que se daban al interior de las escuelas, donde*

*de última -como te dije antes- el criterio para organizar el diseño institucional y reorganizar la planta funcional tuvo mucho más que ver con cuidar la fuente de trabajo, que con un criterio pedagógico.”*

Como contracara de lo expresado por el docente, el discurso oficial del Ministerio de Cultura y Educación, estuvo sustentado en el desarrollo de un proceso de construcción de un espacio cooperativo de escuelas involucradas en la transformación, con el apoyo y supervisión de equipos técnicos del área curricular provincial, a través de un programa de capacitación para el desarrollo de la nueva oferta pedagógica institucional, siguiendo las recomendaciones y acuerdos realizados en el marco del Consejo Federal de Educación y sobre la base de las normativas nacionales que regularon la organización de la estructura curricular para el Nivel Polimodal y para los Trayectos Técnicos Profesionales.

En torno a la redefinición del ciclo superior del nivel medio un integrante de los equipos técnicos expresó los propósitos de la provincia:

*“¿Cuales fueron nuestros propósitos? Con el consenso a nivel provincial de nuestras autoridades, en realidad esta reforma requería fundamentalmente de un cambio actitudinal y de abordaje de los contenidos. No en empezar a cambiar los contenidos como eje de la reforma. sino fundamentalmente el sentido del cambio. Por eso yo creo que en realidad lo que por ahí no se llegó a interpretar, por lo menos esta es una visión no solo personal sino de parte del equipo también, que lo que en realidad no se comprendió de la reforma es el alcance... el alcance de los términos de la transformación educativa”*

Siguiendo estos criterios, la jurisdicción educativa de Misiones se planteó como competencias generales de la Educación Polimodal, lo siguiente:

- a) Construir y/o usar modelos para intervenir en distintas situaciones articulando conocimientos procedentes de distintos campos.
- b) Reconocer los contextos sociales, históricos y epistemológicos en que se generan y desarrollan los modelos y evaluar sus diversas consecuencias.
- c) Diseñar, aplicar y evaluar estrategias en relación con procesos, productos y metas.
- d) Analizar, juzgar y decidir considerando y evaluando críticamente múltiples perspectivas.
- e) Explorar y experimentar distintas posibilidades expresivas y comunicativas.
- f) Reconocer y operar con el propio cuerpo para el logro de habilidades y destrezas en la interacción con los demás.
- g) Operar instrumentos con destreza y forma adecuada.
- h) Interactuar cooperativa y solidariamente, incorporando mecanismos de participación democrática.

Las estructuras curriculares debían dar cuenta del logro de estas competencias específicas, y de aquellas denominadas transversales (razonar, inventar, imaginar, crear, interactuar, etc.)

Junto con estas construcciones curriculares debatidas al interior de las instituciones educativas, la jurisdicción decidió seleccionar escuelas para que a modo de experiencia piloto, se pusiera en marcha la propuesta para el Polimodal. Esta decisión puso nuevamente en evidencia el carácter laberíntico y fragmentado de la transformación del Nivel Medio ya que, como fuera mencionado anteriormente, estas determinaciones se realizaron sin el marco normativo de una Ley Provincial y sin la definición curricular jurisdiccional.

En este ámbito de desencuentros de tiempos y contenidos la provincia dispuso, en el marco del Programa de Transformación Institucional,<sup>54</sup> la ampliación de las escuelas que formarían parte de la experiencia piloto.

De este modo surgieron los Centros Educativos Polimodales (CEP) que fueron proyectados como estrategia orientada a la configuración de instituciones educativas especializadas que promovieran la formación de *'sujetos sociales con habilidades y competencias específicas para integrarse a la dinámica cambiante de las relaciones sociales'*<sup>55</sup> teniendo en cuenta la función instrumental de la educación, en tanto complemento técnico de los procesos de desarrollo en el marco del nuevo modelo de estructura económica.

Sin embargo en los procesos de implementación de la oferta polimodal la jurisdicción privilegió la transformación de las escuelas medias en polimodales con o sin TTP, creando los CEPs sobre la base de escuelas preexistentes y además abriendo nuevos centros en localidades de la Provincia que no contaban con establecimientos del nivel, sin estrategias políticas claras que justificaran estas creaciones. Se privilegió la cantidad en desmedro de la calidad sin lograr una organización especializada y calificada como se había previsto en las primeras etapas del Proyecto de Transformación

En la documentación de creación de los Centros Educativos Polimodales no se hace alusión específica al alcance y significación de los mismos en el marco de la Reforma. En las diversas Resoluciones del Consejo General de Educación, figura la sustitución o

---

<sup>54</sup> A través de las Resoluciones 1382/00; 168/00 ampliatorias de la Res. N° 433/99, HCGE.

<sup>55</sup> Ver Ley Federal de Educación 24195/93



cambio de la denominación, sin que en los considerandos se marque alguna distinción respecto a las unidades escolares del nivel medio sobre las cuales se crean los CEP<sup>56</sup>.

De este modo las autoridades provinciales configuraron un mapa escolar para el nivel Polimodal constituido por las escuelas medias transformadas incluyendo las técnicas y los CEPs, quedando solo una institución del nivel medio de la ciudad de Posadas con una propuesta curricular propia por afuera de la organización prevista para el polimodal.

Es de destacar que los CEPs requirieron para su funcionamiento una organización administrativa legal que debió sustentarse en normativas previas a los procesos de transformación; de este modo se tuvieron en cuenta para los procesos de jerarquización de los nuevos Centros variables como el incremento de la matrícula en el ascenso de las categorías escolares, es decir se privilegiaron aspectos cuantitativos (número de matriculados, cantidad de divisiones, etc.), siguiendo para ello instrumentos legales como - el Estatuto del Docente-, que también se utilizó para la rejerarquización de los cargos de conducción del sistema educativo y de las organizaciones escolares en particular. Esto generó una nueva contradicción en el sistema ya que predominó una lógica burocrática administrativa tradicional alejada de los propósitos fijados para una gestión estratégica, flexible, autónoma, eficiente y de calidad.

Estos procesos de trabajo institucional, controlados por los equipos técnicos del ministerio provincial, generaron al interior de las escuelas situaciones de alta conflictividad. La simultaneidad de las acciones, la fragmentación de la información, la especialización del discurso educativo, producían incertidumbre y contradicciones entre las decisiones políticas y los tiempos pedagógicos.

Respecto a estos procesos institucionales un docente, hoy supervisor, afirmaba:

*“Las definiciones fueron sangrientas, sangrientas, ahora supongo que no, pero en ese momento, quedaban heridas terribles. En las escuelas chicas que más o menos decían vamos para tal lado, no tanto. Pero en las escuelas grandes que tenían núcleos disciplinares distintos, todo dependía de la fuerza que tuviera una persona para determinar si esta escuela iba a tener tal orientación, o iba a ser de otra manera. Esto significaba, supongo, hablemos de Economía y Gestión, si vos tenías en la escuela un grupo de economía y gestión muy solidificado y alguna persona que llevara adelante la cosa, ellos defendían su lugar, por que ? porque sentían que iban*

---

<sup>56</sup> Ejemplo de ello es la Resolución N° 996/02, que establece el surgimiento del Centro Educativo Polimodal N° 4, sobre la base del Bachillerato con Orientación Laboral Polivalente N° 47, distinción que si se establece en la aprobación de la modalidades elegidas por dicha institución media. Es decir la definición está dada por la estructura curricular y por el Proyecto Educativo Institucional. (Ver Anexo)

*a ser desplazados, si los de Ciencias Naturales o los de Humanidades y Ciencias Sociales venían por algún lado, sentían que le iba a sacar espacios. Entonces las peleas, las luchas de esa naturaleza fueron terribles. Realmente, yo lo sufrí todo en la escuela, quedaban los espacios orientados que elegían, este...si elegían y ahí iban a parar muchos que no cabían en las plantas profesionales y sobraban,...Entonces le ponían un EDI dando que se yo... no se eligió, una escuela no eligió un EDI, o los EDI. Los EDI propuestos dependían del perfil del profesor que te sobraba, si era un profesor de humanidades, bueno daba técnicas de estudio o algo parecido, o si era un contable te daba contabilidad, entonces al año siguiente te daba otra cosa que nada que ver con el anterior .No hubo un criterio pedagógico, es decir pedagógicamente, y eso es lo que estábamos diciendo recién, no se priorizó eso, se priorizo el asunto de las planta...”*

A su vez, los compromisos asumidos por la Argentina con los organismos de financiamiento internacional habían pautado que entre el año 1995 y el 2000 se debía implementar la transformación en su totalidad. Estos tiempos políticos y económicos instalaron desde el poder central un dispositivo compulsivo de acciones en las jurisdicciones y en las instituciones, produciéndose transformaciones abruptas en la organización del sistema educativo y en el discurso curricular oficial que dejaron a los actores (supervisores, directivos, profesores y alumnos) en un laberinto en el cual no se encontraba una salida adecuada pero tampoco se podía volver atrás.

La transformación no se agotaba en los cambios curriculares e institucionales, la propuesta se insertaba en profundas transformaciones sociales y económicas generadas por un nuevo orden globalizado del capitalismo.

La instancia más crítica de este proceso de reforma fue, sin duda, el interior de las instituciones que debían ‘reciclarse’ como Polimodales y si bien ‘disciplinadamente’ recibieron las propuestas, casi simultáneamente se dieron cuenta que no podían hacerse cargo de las mismas porque las exigencias de calidad y especialización superaban las capacidades instaladas de sus instituciones.

Teniendo en cuenta este panorama complejo y comprometido en relación a la permanencia de las instituciones escolares, se sugirió a las mismas que tuvieran en cuenta la orientación histórica, el entorno social y económico, el perfil de la planta funcional para definir las modalidades del nivel y no diversificar la oferta educativa institucional con la intención de evitar la complejización de la organización y gestión institucional pedagógica de la escuela.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> En el Doc. Lineamientos Curriculares – Introducción de las modalidades- Ciencias.Naturales se expresa:”...resultante de ese proceso fue la elección de las Escuelas Normales, Bachilleratos Pedagógicos y Bachilleratos Comunes hacia las

Ratificando esta perspectiva una docente que participó activamente en las propuestas de transformación para el nivel Polimodal manifestaba:

*“...desde los equipos técnicos no le aceptaban al director nada que estuviera en disenso, o sea todo proyecto generado en la escuela tenía que ir con la aprobación del 100% de los docente... Entonces el director trató de ubicar a todo su personal, no le podía dejar a nadie afuera, por una cuestión humana por una cuestión de solidaridad con el otro, por su subsistencia, y por que le exigían el acuerdo, entonces muchos estuvimos en desacuerdo en un montón de cosas pero sabíamos que firmábamos en disenso y no salí..., entonces había que acordar, a las patadas, pero había que acordar, entonces qué pasó?, uno de economía se encontró dando comunicación, uno de ciencias sociales se encontró dando estética, o sea, para los espacios curriculares nuevos estuvieran cubiertos...”*

### **-El escenario de producción provincial del discurso pedagógico**

El escenario de producción del discurso pedagógico de Misiones se manifestó a través de la triangulación de tres documentos curriculares: *“Programas Orientadores-Educación Polimodal del Ministerio de Educación de la Nación* en 1999 *“Los Lineamientos Curriculares - Educación Polimodal”* en Junio del 2000, y *“Orientaciones Pedagógicas Didácticas para el Polimodal”* año 2001.

El primer documento<sup>58</sup> impreso en la Provincia, pero elaborado en la jurisdicción nacional fue enviado a las escuelas a fin de que sirviera como ‘orientación’ en la construcción de los PCI de cada una. El mismo se organizó en dos partes; la primera referida a los espacios curriculares propios de cada modalidad y la segunda dedicada a los espacios curriculares de todas las modalidades. Cada espacio curricular contenía una introducción, expectativas de logro, contenidos conceptuales, procedimentales y recomendaciones didácticas.

La jurisdicción “bajó” estos contenidos a las escuelas sin un discurso pedagógico provincial que recontextualizara el dispositivo nacional y sin tener en cuenta la distancia

---

Modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; Escuelas de Comercio y Bachilleratos con Orientación Laboral hacia la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones; las Escuelas Técnicas y algunos Bachilleratos Polivalentes hacia la Modalidad de Bienes y Servicios y Bachilleratos que poseen talleres artísticos y/o comunicaciones y/o diseño hacia la Modalidad de Arte, Comunicación y Diseño.; trabajando para que el paso de la actual secundaria al polimodal sea lo más armónico, integrado y sistémico posible. Pág.129

<sup>58</sup> A modo de presentación, en la primera página se consigna: “Estos programas orientadores que fueron elaborados por el equipo de la Nación, solo tienen como propósito constituirse en un material de apoyo para la escuela en la construcción de su PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL. En modo alguno constituye una prescripción, siendo solamente un material de difusión y orientador” Equipo curricular de Polimodal Misiones

entre los requisitos de innovación y especialización de la propuesta con la posibilidad de apropiación de los mismos en los acotados tiempos que imponía la reforma.

La complejidad de este documento generó en los colectivos docentes una actitud de resistencia y desorientación respecto al campo laboral profesional requerido para el nivel.

La modalidad de Comunicación Arte y Diseño no poseía antecedentes curriculares en la escuela media misionera, como tampoco carrera de formación docente pertinente al campo.

En este sentido es oportuno analizar las propuestas de algunos espacios curriculares propios de esta modalidad. Así en “Diseño” se sugirieron contenidos conceptuales tales como *“Diseño de sonido, el objeto sonoro, textura del sonido, imagen sonora. La fonosferas: el paisaje sonoro. Contaminación sonora, funciones del musicalizador, sonidista, Disk-jockey, Ingeniero de sonido...”*<sup>59</sup> Otros espacios consignados fueron “imágenes y contextos, industria cultural, lenguaje multimedial, lenguas y cultura global, producción verbal, publicidad y marketing” en ellos se reiteran la inclusión de contenidos inéditos para el nivel con alta complejidad para su enseñanza.

En tanto, la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones fue la seleccionada por las Ex Escuelas de Comercio dada la afinidad de la orientación, sin embargo al analizar detalladamente los espacios curriculares de la misma, se reitera la inclusión de contenidos de alta especialización inéditos en el nivel y poco profundizados por los docentes.

En este sentido en el espacio *“Sistemas de Información Contable”* se consignaron contenidos conceptuales tales como: *“El registro contable de algunas operaciones específicas de las sociedades comerciales: Las operaciones típicas de la constitución de sociedad en los distintos tipos sociales: compromiso de integración de capital, de los socios y accionistas; integración del capital en sus distintas modalidades: de aportes; aumento de capital social; distribución de utilidades; absorción de quebrantos”*. En lo que respecta a los contenidos procedimentales vinculados a lo anterior se consideró *“Registro contable de operaciones específicas: El registro contable de operaciones específicas de las sociedades comerciales, asociaciones, fundaciones y cooperativas utilizando sistemas contables informáticos”*<sup>60</sup> La implementación de estos espacios requería no solamente de docentes actualizados en estas temáticas y capacitados en la

---

<sup>59</sup> Doc. Prog. Orientadores Pág. 3 y 4

<sup>60</sup> Doc. Citado. Pág.51

operación de programas contables informáticos, sino también una infraestructura de última generación que posibilitara la enseñanza de los mismos.

Los contenidos para el polimodal sugeridos en este documento se socializaron en las instituciones con el fin de orientar la definición de las modalidades (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional que luego sería evaluado por la jurisdicción

Simultáneamente al cierre de la selección de las modalidades y la reorganización de las plantas funcionales, se continuaba trabajando (técnicos, directivos y referentes) en las jornadas de “Construcción del Nivel Polimodal”, como también en la elaboración de los *Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Polimodal*<sup>61</sup> que fueron aprobados por **Res. 109/00 (HCGE)** el 27/06/2000.

En el texto de presentación de los Lineamientos y en los considerandos de su Resolución quedaron manifiestas las contradicciones antes mencionadas, cuando por un lado se enfatizó una construcción cooperativa en redes respetando los procesos y decisiones institucionales mientras que por otro se puso en vigencia un modelo curricular que reproducía de manera global lo resuelto por el CFE.<sup>62</sup>

Se advirtió en la lectura de este documento, la preeminencia del discurso pedagógico oficial de la reforma (Descripción en términos generales del nivel, cuadros de propuestas o modelos curriculares para cada modalidad) con una explicación pormenorizada acerca de los principios pedagógicos que orientaban su implementación. En ese sentido se destacó un capítulo dedicado a la presentación sintética de cada una de las modalidades preanunciando los perfiles docentes e institucionales como así también las competencias a desarrollar en los alumnos a lo largo de cada una de ellas.

Se abordaron con especial énfasis los temas vinculados a las nuevas formas organizacionales y de gestión esperables a partir de la implementación de la reforma.

---

<sup>61</sup>El corpus de este documento, aún vigente, se estructuró en los siguientes apartados: Encuadre General de la Educación Polimodal, Marco de la Organización Pedagógica, La Organización Curricular y sus componentes, Lineamientos Curriculares Específicos para cada modalidad de la Educación Polimodal. Anexo; Bibliografía general y Bibliografía sugerida. Como último apartado y fuera del índice se encuentran las nóminas de escuelas y equipos directivos / docentes que participaron en la construcción de los lineamientos jurisdiccionales entre los años 1997 y 1999

<sup>62</sup> Res.109/00 Considerandos “Que se han llevado a cabo procesos institucionales de construcción participativa y cooperativa de los lineamientos curriculares provinciales con el acuerdo y consenso de los actores involucrados con trabajo en red entre las escuelas mediante la designación de referentes de la educación polimodal”

El Art. 2 de la Resolución :“solicitar al CGE y al Servicio de Enseñanza Privada de Misiones la implementación de los Lineamientos Curriculares aprobados en el art. 1 a través de sus estamentos pertinentes propiciando en los establecimientos escolares la construcción del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional a través de una modalidad autogestionaria que garantice y enriquezca los lineamientos curriculares jurisdiccionales para el nivel polimodal”

La articulación mundo del trabajo/ educación se constituyó en un eje central dentro la configuración del polimodal; los itinerarios y los TTP de cada modalidad serían los encargados de cumplir con esa articulación.

En el apartado referido a los Lineamientos Curriculares Específicos se desarrolló una breve caracterización inicial sobre el contexto de la Provincia de Misiones; explicaciones de carácter didáctico general acerca de los nuevos lenguajes pedagógicos, mención enunciativa de los espacios que componen la modalidad con expreso detalle de carga horaria y correlatividades.

Cuadros conceptuales, esquemas y síntesis extraídos de documentos del orden nacional con aportes de los equipos técnicos provinciales constituyeron la estructura central de los componentes de la organización curricular. Cada modalidad desarrolló con las mismas características mencionadas, sus TTP.

No surgió de la lectura de este documento una profundización de los contenidos especializados, centros de la nueva propuesta. Se priorizó, en cambio, el desarrollo de instrucciones generales con complejos cuadros de hipótesis curriculares y reiteraciones conceptuales generales, en detrimento de un tratamiento profundo de los nuevos contenidos especializados que posibilitara el encuentro de los docentes con las herramientas adecuadas para la implementación áulica de los mismos. En este sentido, los espacios curriculares que sugerían un dictado por ‘parejas pedagógicas’ evidenciaron estas falencias ya que no contaron con orientaciones metodológicas específicas, considerando que estas prácticas no tenían antecedentes en el nivel, como tampoco una adecuada fundamentación curricular y por último no contemplaron las necesarias condiciones laborales para un trabajo profesional de estas características.

En relación con esta propuesta, que suponía un encuentro interdisciplinario de docentes para el desarrollo de los nuevos espacios curriculares, tres profesores de larga trayectoria en el sistema testimoniaron lo siguiente:

*“Las parejas pedagógicas no funcionaron. En las escuelas chicas se pudo trabajar un poco mejor, pero en general todo fue confuso, improvisado, con muchas falencias y en permanente ‘reajuste’ de planificaciones. Los alumnos estaban desagradados, los docentes desesperados por tratar de entender que debían hacer en medio de huelgas y tratamientos individuales de los contenidos que debían ser enseñados en pareja.”*

*“Los profesores no se ponen de acuerdo, lo que veo con mis colegas, lo que corresponde por matemática que dé solo matemática; la pareja pedagógica quedó en ciencias sociales y ciencias naturales, los profesores no se ven nunca, no tienen un espacio donde encontrarse para ver que*

*van a dar, entonces cada uno da su parte y a fin de trimestre se consensúa de acuerdo a la escuela, como poner una nota y la otra nota, o se sientan a poner una nota en común. Casi nunca logran sentarse, hay profesores que por ahí no tienen tiempo para hacer eso y se promedian esas dos notas y no tiene sentido, no hay acuerdo... Distinto sería si hubiera algún espacio pagado para que se junten a charlar a ver que es lo que van a dar. Una vez me tocó allá, fue al principio... en ciencias naturales yo tuve mucho espacio y mucho tiempo disponible... las dos teníamos buena voluntad pero no había forma, apenas por teléfono nos hablábamos a veces. No había forma de algún día sentarnos a charlar sobre esa materia que dimos. Entonces cada una dio su parte e incluso es más, la planilla nos la pasábamos con los preceptores; yo le dejaba al preceptor y le pasaba a ella. Un trimestre cerré yo, otro trimestre cerró ella, y así no debe ser”.*

*“Cuando la directora delineó el primer año, me dijo que mis horas las habían pasado a primer año y que iba a tener pareja pedagógica con K. Me tocaron mis 12 horas de Contabilidad y me mandaron a Comunicación y Comportamiento. Cuatro horas en pareja con la gente de lengua! Bueno, yo no tengo problemas- le dije-, está todo bien... pero nos dimos cuenta que no estaba todo bien. La gente seguía con su librito, con su materia, fue difícil decir mirá, escuchame bien, yo soy la que está más perjudicada... yo daba contabilidad y ahora tengo que dar Comunicación y Comportamiento y no hay un solo libro, no hay un solo libro que me diga que tengo que enseñar. Entonces nos dimos cuenta que los temas no estaban en un solo lugar; estaba la unidad uno acá, la unidad dos allá, la unidad tres estaba por otro lado, y en otro libro estaba la cuatro. La gente no podía desprenderse de cada uno de los libritos, tenía que encontrar el librito que tuviera todo.”*

*“No hubo un criterio pedagógico, ni antecedente a nivel nacional, es decir pedagógicamente -, y eso es lo que estábamos diciendo recién-, no se priorizó eso; se priorizó el asunto de las plantas. Entonces... ¿Para qué la pareja pedagógica?, hoy... ¿Que es la pareja pedagógica para el Consejo? Dos personas nombradas - dos horas vos, dos horas yo- , es decir, no hay un criterio pedagógico, no existe tampoco una norma que ampare eso.”*

A través de estas voces se pudieron observar las contradicciones manifiestas entre la propuesta curricular y su efectiva implementación como también la ausencia de condiciones básicas para la implementación de una propuesta pedagógica que apuntaba, desde el discurso oficial, al mejoramiento de la calidad, pertinencia y actualización de los contenidos y de su enseñanza.

Por último y en relación con las bibliografías sugeridas se consideraron las mencionadas en los documentos nacionales, algunas del orden provincial, y otras de origen francés e inglés, todas ellas de un alto nivel de especialización, pertinentes para los ejes

temáticos previstos pero alejadas de la formación real de los docentes. Simultáneamente las editoriales generaron un circuito comercial enviando a las escuelas materiales didácticos y libros de texto, editados en Buenos Aires o en España que orientaban la tarea docente y las actividades previstas para los alumnos. Estos materiales estaban disponibles en las escuelas y en las librerías antes de la publicación de los Lineamientos Provinciales.

El documento presentaba un Anexo, en el cual constaban dos estudios de factibilidad de la nueva propuesta; ambos centrados en el orden organizacional administrativo, ya que se tendió a identificar la relación docente /espacio curricular/horas/título/cargo/funciones. La aplicación de estos instrumentos en las escuelas -de gestión pública y de gestión privada- fue centro de preocupación y tarea del personal directivo, administrativo y docente puesto que, a partir de los mismos, se decidía no solo la modalidad sino el destino de los docentes de la institución. Conjuntamente se presentó un listado situacional de propuestas curriculares de las escuelas según las diferentes regiones a febrero del 2000.

Otro estudio consignado fue el '*Instrumento de Consulta*', de orden cualitativo, centrado en la evaluación de los alcances de los criterios curriculares propuestos por la jurisdicción conjuntamente con los criterios que se esperaba surgieran de las instituciones. En la sistematización de los resultados se advirtió una tendencia a considerar que los mismos fueron suficientes, sin embargo en las propuestas institucionales se explicitaban claramente las necesidades no satisfechas vinculadas a cursos de capacitación, a asesoramiento de los equipos técnicos en las escuelas, a la profundización de los contenidos específicos de las modalidades, al trabajo en parejas pedagógicas etc. No quedaron manifestados los objetivos que guiaron esta consulta ni las acciones a realizar en función de los mismos.

Cierra este anexo un listado de docentes/representantes que trabajaron en las jornadas de construcción del nivel polimodal entre los años 1997/1999, se destaca la participación integrada de directivos y referentes de escuelas medias urbanas y rurales, estatales y privadas. La participación de los mismos fue decreciendo hacia el año 1999. La tarea del equipo técnico se focalizó en las primeras convocatorias en las instituciones del interior incorporando posteriormente a las escuelas del Departamento Capital.

Los Lineamientos Jurisdiccionales para el Polimodal fueron la expresión más genuina del discurso educativo provincial, el mismo mostró una fuerte preocupación por definir un nuevo perfil para la gestión institucional orientada a desarrollar una actitud



comprometida con el cambio y la transformación pedagógica sin considerar, de manera explícita, el tratamiento de los contenidos generales y orientados para el nivel. Se podría inferir que la socialización del documento nacional de Programas Orientadores para el Polimodal se consideró suficiente.

El equipo técnico no creyó prioritaria la actualización y el perfeccionamiento docente especializado en los campos de conocimiento a fin de acortar la distancia entre los requerimientos de la propuesta de reforma y la capacidad instalada de los docentes en las instituciones. Tampoco se tuvo en cuenta un tratamiento integral que involucrara la diversidad de los sujetos de aprendizaje contextualizados con la realidad educativa de la provincia y sus matrices de escolarización.

En los cursos de perfeccionamiento docente autorizados por el área específica de la Subsecretaría entre los años 2004/2005<sup>63</sup> y en relación con el Nivel Polimodal se advirtió una diversidad de cursos de carácter general e inespecífico, ausencia de propuestas referidas a los contenidos especializados contemplados para los espacios curriculares previstos, situación que puso en evidencia la falta de una política provincial en el ámbito de la capacitación y perfeccionamiento docente que fortaleciera el manejo de contenidos y la implementación de metodologías adecuadas al campo disciplinar y a los sujetos de aprendizaje.

En este sentido vale el testimonio de un docente del área de matemática con 15 años de antigüedad en el sistema, cuando expresó:

*“...Para las áreas específicas... para matemática no hubo capacitación gratuita. Para informática, por ejemplo, todos los años hay... en el Ministerio de Educación, ese sale todos los años, incluso creo que sale dos veces por año. Pero otra cosa..., obligatoria nada, no hay nada de obligatorio, es decir, por ahí sale algo y lo hace el que quiere y el que se entera, también. Cada uno se arregló como pudo, yo hice un par de cursos de matemáticas que eran privados, había que pagar, desde el Montoya; pero gratis ninguno... eran dos y bastante cortos.*

*Primero se decía este año comienza la EGB 3 y después comenzaban a llegar los materiales. Era una incertidumbre...siempre fue una incertidumbre, todo el cambio fue una incertidumbre. Nosotros en la nocturna recién el año pasado cambiamos de primero al polimodal y este año se recibe la primera promoción del polimodal, o sea que, que yo estoy en el cambio prácticamente desde que ingresé. O sea, este año se llama primera promoción de los dos polimodales que tiene la nocturna, primer año que sale, y tampoco ahí fijate vos que ya es la última que esta cambiando,*

---

<sup>63</sup> Se anexan cuadros detallados de cursos autorizados, replicados y observados por el área de evaluación de la subsecretaría de educación de la Provincia

*que ya tendría que tener todo armado porque ya se hizo en la diurna y no hay nada tampoco... no sabemos, estamos ahí viendo como es, no, no hubo planeamiento, no hubo nada que diga clarito cómo hacer las cosas.*

Ratificando estas afirmaciones, vale mencionar lo que otro docente -del Área de Lengua- manifestó respecto de las situaciones vividas en el ámbito de la capacitación y el perfeccionamiento:

*“Lo que no se dio fue la capacitación docente, que para mí es fundamental. Si va a haber alguna transformación primero se debe capacitar al docente. Fijate que la única capacitación importante en secundaria, fueron las Licenciaturas de Articulación en Historia y en Letras y Literatura, de la Facultad de Humanidades. Y... ¿que otra capacitación sería ofrecieron los técnicos del ministerio o del consejo a los docentes de secundaria?. No hubo, una que durara un año, dos años. El CONICET presentó algunos... que creo que eran a distancia o semi presencial.*

*Yo creo que ellos (los técnicos) plantearon una vorágine, ellos plantearon la vorágine... Había que capacitarse si o si. Había que hacer cursos, había que tener puntaje... porque ¿cual era el gran temor de la transformación?- quedarse sin cargos, quedarse sin horas- Que la transformación proponga nuevas, nuevos trayectos educativos, con nuevas materias, con nuevas asignaturas, y que el docente se quede... que su título no le sirva. Entonces el Montoya largó esas capacitaciones pedagógicas, de no sé qué... ¿Cuánto?... todo, todo muy acelerado, todo muy encimado... Todo incordiando... Todos a ser licenciados, todos a ser algo, todos tenemos que ser, y que es?, cual era la oferta que había?, la licenciatura... Después aparecieron otras ofertas de la UDPM - ese curso de postgrado - hubo alguna otra cosa... Pero había que capacitarse, todos estaban enloquecidos por el puntaje, por el puntaje, porque fue bastante caótico.*

*Yo creo que el docente, encima de todo, perdió salario, perdió poder adquisitivo de su salario, perdió mucho tiempo en esa transformación. No era tanta la transformación, o no era tan Se la exageró, se la magnificó, no había necesidad de hacer tanta licenciatura. Los profesores que hacían las licenciaturas desbandábamos las escuelas... las aulas quedaban vacías de profesores. Entonces eso perjudicó terriblemente, porque tampoco te daban un año de licencia para que vos te perfecciones poniendo un suplente.Sino que... medio año en la escuela, medio año afuera. Entonces no se hacía nada bien. Ni se daba bien clases, ni se perfeccionaba bien”.*

Por otra parte la producción de los lineamientos curriculares quedó acotada a la tarea del equipo técnico sin consultas a Instituciones u organizaciones de profesionales locales que en los diferentes campos de conocimiento pudieran aportar información significativa y contextualizada para la elaboración de este documento curricular, como ocurriera en el ámbito nacional.

El tercer documento que intentó acompañar a los docentes en la implementación del nivel fue “*Orientaciones Pedagógico Didácticas para el Polimodal*” (2001) elaborado por el mismo equipo técnico profesional de la Subsecretaría de Educación que había redactado los Lineamientos. En la presentación del mismo el ‘Equipo Curricular Polimodal’<sup>64</sup> expresó:

*“... más que recetarios les proponemos aquí un conjunto de criterios que les permitan elaborar estrategias de enseñanza ‘situadas’, dado que cualquier propuesta didáctica necesita adaptarse a las condiciones concretas de una escuela y un grupo. Y nadie mejor que el equipo docente de cada institución para llevar adelante esta tarea porque muchas ya han creado propuestas innovadoras, ahora queda el registro que lo testimonia. ¡Adelante con el desafío!”*

Se reitera en este material una introducción de carácter general que ya fuera considerada en las documentaciones anteriores. Luego cada especialista del equipo construyó las orientaciones pedagógicas didácticas siguiendo los mismos criterios que habían tenido en cuenta para cada modalidad en los Lineamientos Curriculares. Todas las orientaciones integraron al apoyo didáctico general un apartado referido a los TTP. Cada modalidad desarrolló orientaciones didácticas específicas articuladas con los campos disciplinares, tratando de ejemplificar las formas de abordaje áulicas de los principales ejes temáticos, sugiriendo estrategias ‘innovadoras’, ‘participativas’, utilizando variados soportes.

Así en Ciencias Naturales, por ejemplo, se priorizó el tratamiento del aula taller, la construcción de Redes Conceptuales y la elaboración de proyectos de investigación e intervención socio comunitaria; Humanidades y Ciencias sociales se detuvo en un detallado tratamiento de los proyectos de investigación e intervención socio/comunitaria, la de Economía y Gestión de las organizaciones hizo énfasis en actividades formativas orientadas a la organización de empresas a través de técnicas de simulación, en Producción de Bienes y Servicios, la construcción de prototipos en diversos talleres vinculados con los perfiles técnicos y los itinerarios elegidos como también la organización, mantenimiento y comercialización de productos alimenticios y agroganaderos. En cambio las orientaciones para la modalidad de Comunicación Arte y Diseño mostraron un desarrollo temático poco explicativo y altamente complejo que no logró propuestas didácticas accesibles al docente. Por otra parte se incluyó un largo tratamiento referido a los procesos de evaluación, ejemplificados con modelos muy estructurados orientados a la participación del directivo

---

<sup>64</sup> Resulta de interés destacar que este equipo tuvo una actividad permanente y estable desde 1997 hasta aproximadamente 2004/05

como también a la autoevaluación docente y la del alumno perdiéndose el eje de la modalidad. Por último se detallan en cada orientación un listado bibliográfico que amplía el consignado en los lineamientos.

El contenido general de estas orientaciones ratificó la estrategia de los equipos técnicos curriculares en cuanto a dar énfasis al campo actitudinal pedagógico y al desarrollo de metodologías de enseñanza aprendizaje dinámicas e innovadoras diseñadas para un sujeto abstracto.

A lo largo del proceso de presentación y tratamiento de cada uno de los documentos mencionados, entre los años 1999 y 2001, los profesores eran designados en función de la organización de la planta funcional en espacios curriculares nuevos en algunos casos no específicos respecto de su formación inicial, debiendo acomodarse de inmediato y sin capacitación adecuada a la demanda institucional sometida a los tiempos políticos de la transformación.

Estas decisiones acerca de la reorganización de la Planta Funcional (POF), los debates referidos a los espacios curriculares, los requerimientos de infraestructura, el análisis de la capacidad académica de los docentes en relación con las exigencias establecidas en los contenidos especializados previstos para el polimodal, los nuevos modelos de gestión institucional y la definición del Proyecto Educativo Escolar fueron concretándose con la mediación de un discurso oficial jurisdiccional muy general que no alcanzó a definir los roles de gestión institucional aspirados ni los contenidos ‘instructivos y regulativos’<sup>65</sup> requeridos por el dispositivo de la transformación.

Sin embargo, la producción por parte de los equipos técnicos de la provincia de estos documentos curriculares a través de una estrategia participativa con las instituciones educativas, puso en evidencia una clara intención por lograr, desde la innovación una adecuada implementación del Polimodal.

La complejidad y masividad de los cambios en tiempos acotados y restringidos, respetando el cronograma fijado desde las políticas nacionales, sin el financiamiento necesario para cubrir las demandas requeridas para la implementación, desarticuló las acciones programadas e implementadas por el equipo técnico local y las instituciones del nivel medio provincial.

---

<sup>65</sup> Siguiendo a Bernstein (ib.cit.1993) denominamos discurso de instrucción a aquel que crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones (el que) y discurso regulador al discurso moral que genera orden, relaciones e identidad (el cómo).

## EL PRINCIPIO DEL FIN DEL POLIMODAL Y DE LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

*...“cuanto más se configura el saber pedagógico – científico como un campo de conocimiento independiente desconectado de la práctica docente y sujeto o articulado en función de sus exclusivas demandas y de los intereses de quienes lo componen, tanto más dicho saber experimenta el rechazo de los enseñantes” Viñao, Antonio 2002<sup>66</sup>*

En este último trabajo de investigación se realizó un profundo análisis de los discursos pedagógicos políticos que se materializaron en la propuesta de una nueva estructura curricular en la provincia. En especial las del 3er.Ciclo y la del Polimodal que dieron cuenta de la transformación que se quería lograr para la escuela media. La producción de estos discursos estuvo vinculada a un cronograma nacional para la implementación progresiva de los cambios y a una estrategia de “derrame” hacia las instancias jurisdiccionales e institucionales como garantía para el logro de una Reforma del sistema en términos de ‘calidad’, ‘eficiencia’, ‘descentralización’ – ‘autonomía’.

Sin duda uno de los principios estructurantes del proyecto pedagógico neoliberal de los 90 fue la imposición, en el campo educativo, de los criterios operativos de ‘descentralización y autonomía’ en la gestión de las instituciones. Al respecto resulta sustantivo señalar lo expresado por Feldfeber, M. (2008)<sup>67</sup>:

*“Desde esta perspectiva, cabe preguntarnos en que medida la propuestas centradas en la autonomía de los docentes constituyen modos de potenciar su individualidad, o por el contrario, devienen en exigencias de individualización que, desde una situación de creciente vulnerabilidad y caída social, son procesadas negativamente lo que en muchos casos contribuye a reforzar la defensa del status quo y a rechazar cualquier propuesta de cambio que es traducida en términos de pérdida. Esta situación de vulnerabilidad se agudiza con la posibilidad de pérdida de los derechos históricamente adquiridos por el sector docente...”*

La metodología de aplicación gradual de la Transformación prolijamente diseñada desde una lógica deductiva, inscripta en una concepción racional y técnica respecto de la

---

<sup>66</sup> Viñao, Antonio: Sistemas Educativos culturas escolares y Reformas – Edic. Morata SRL – Madrid – Pág. 98

<sup>67</sup> Feldfeber, Miryam: Ob.Cit. Pág.59/60

educación y de las políticas de la reforma, se desarrolló en el marco de las políticas neoliberales que atravesaron al país y a Latinoamérica durante la década de los 90,<sup>68</sup>

La implementación del último segmento de la reforma (2000/2005) coincidió con el debilitamiento de la propuesta política económica del neoliberalismo, la crisis política social del país y la reformulación de las políticas de Estado desde una perspectiva neokeynesiana. Así, del mismo modo que se iniciara en los 90, la reforma cae con contundencia dejando a los actores intermedios (Especialistas y Técnicos de las Provincias, Supervisores, Directivos y Docentes) en una situación de incertidumbre y descreimiento.

Esto da cuenta de la ausencia de legitimidad política para garantizar el desarrollo y sostenimiento del Nivel Polimodal, acorde a los objetivos consensuados inicialmente por la Nación y por las Jurisdicciones.

Situados en medio de estas contradicciones, los reformadores provinciales y las instituciones del nivel debieron afrontar la continuidad del proceso iniciado, responder las demandas de los alumnos y padres de su comunidad al mismo tiempo que advertían el *'fin del Polimodal'*.

En este sentido Viñao (2002) señala que el 'éxito' o 'fracaso' de las reformas está vinculado con los profesores, supuestos agentes del supuesto cambio, en cuanto a la apropiación e identificación que logren con el mismo:

*"La posición y punto de vista diferentes de reformadores y profesores determina en parte el relativo fracaso de las reformas educativas hasta el punto de hacerlo, en cierto modo, inevitable."* Más adelante agrega que: *"Los profesores son un problema para los reformadores, gestores y supervisores responsables desde la administración educativa de que las reformas se apliquen: son 'el problema'."*<sup>69</sup>

Por ello, dar cuenta de la distancia existente entre los discursos legales y curriculares de la transformación y el proceso vivido por los docentes en el 'laberinto' de la implementación permitió advertir el nivel de apropiación o de resistencia a los mismos y consecuentemente el relativo "éxito" o "fracaso" de la reforma.

Desde esta perspectiva resultó imprescindible rescatar las reflexiones de los actores que transitaron activamente los escenarios locales de la transformación a fin de recuperar

---

<sup>68</sup> Siguiendo a Bernstein (1998) OB. Cit.: "...Comprendemos cada vez mejor las complejas relaciones que mantienen los sistemas educativos con otros sistemas económicos y culturales, nacionales e internacionales. Disponemos de una gran cantidad de estudios que muestran la función que desempeña la educación en la reproducción de las desigualdades de clase social, género, raza, región y religión." "...Desde todas estas perspectivas la comunicación pedagógica se considera en muchas ocasiones, como portadora, transmisora de mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas o por el contrario, como una portadora, en apariencia neutral, o transmisora de destrezas de diversos tipos" (pág.55)

<sup>69</sup> Viñao, Antonio OB. Cit. Pág.90

sus experiencias como co- responsables de la implementación. Sus testimonios fueron tomados en ese contexto constituyendo la ‘otra’ mirada de la reforma.

En este sentido, un funcionario del CGE expresa la distancia entre las propuestas de reforma y el contexto real de implementación:

*“Hubo mucha resistencia de parte del docente, hubo resistencia. Yo creo que la principal y la más aguda fue pensar que perdían sus puestos de trabajo... Eso fue lo primero que tuvo que salir la provincia a decir. Cual era el criterio provincial, por cuanto los mismos gremios hacían una fuerte presión y tenían también un doble discurso, en el sentido de que recorrían escuelas y un poco fomentaban la idea de que los docentes iban a perder sus fuentes de trabajo, habida cuenta de que aparecían nuevos espacios. Los espacios que las instituciones podían definir, quedaban también liberados a su criterio; el definir el espacio y el perfil de la persona que lo iba ocupar, y sobre eso también hay mucho para decir. Hay instituciones que con mucha pertinencia hicieron el espacio y lo decidieron democráticamente, hay otras que no, y en eso hubo que hacer un salvataje bastante agudo. Donde realmente hubo problemas con los recursos humanos que potencialmente iban a quedar afuera, porque el espacio que lo definían como institucional no tenía en cuenta los recursos que había dentro de la escuela disponibles, sino que pretendía otros recursos que no tenía que ver con la escuela, bueno... fueron situaciones que por ahí obligaron a implementar mecánicas así rápidas de tal manera de solucionar los problemas que iba surgiendo*

*Yo lo percibí como una resistencia muy fuerte que inclusive tenía que ver con la CTERA Nacional, había, en realidad, una sola línea que abarcaba la CTERA, una postura muy fuerte, por eso hubo que... inclusive cuando se comenzó esta etapa gradual y progresiva, hubo que salir a..., a..., con resoluciones firmes del Organismo, acerca de que la escuela debía organizar internamente sus recursos para que ningún docente quedara afuera del sistema. Y hubo que salir no solo a decirlo, sino con una Resolución porque sino por más que, en ese momento, cualquier autoridad educativa lo dijera no era creíble, no era creíble. Había que resolverlo, escribirlo y difundirlo para llegar a las escuelas, porque había mucha, mucha resistencia, hubo muchos paros. Muchos paros en el 98/99.*

Otro docente, hace hincapié en la vulnerabilidad y la incertidumbre que atravesó el trabajo en las instituciones al expresar que:

*Las parejas pedagógicas nunca se consolidaron, las parejas se formaron por una necesidad de no perder horas, y como toda pareja que se une sin objetivos y sin criterios, así también resultaron. La profesora de geografía pone una nota, y el profesor de historia otra, no se consultan, y aunque se consulten en el fondo hay siempre un divorcio que nunca se pudo subsanar.*

*Lo que pasa es que epistemológicamente no estábamos formados, o sea es grave el problema porque epistemológicamente no había capacitación. La profesora de contabilidad quería seguir dando “debe y haber” como dio toda su vida, había una resistencia brutal a entender que la*

*economía estaba inmersa dentro de lo humanístico, por ejemplo. Les costó años a los de contabilidad entender eso. La de geografía no podía comprender porque tenía que compartir su nota con la de historia, si ella quería seguir dando istmos, mares y ríos. La formación que uno trae de su carrera por una lado te dio todo el conocimiento, pero por otro lado nunca hicimos cátedras compartidas en ningún momento de la formación de profesores no se dio como estrategia, o ni se dio siquiera como experimentos compartir cátedras.*

*Los alumnos son los que terminan perjudicados, te imaginas que si los profesores no pueden entender que tienen que compartir el conocimiento y que tienen que saber lo que da el otro colega, y el otro colega viceversa... ¿Cómo va a poder resolver problemas el alumno?*

Durante los años 2005 y 2006 especialistas, políticos, técnicos, supervisores, directivos, referentes institucionales y docentes estaban inmersos en la reconstrucción de los complicados procesos institucionales vividos, algunos alejándose de la función pública, otros permaneciendo en la misma con nuevas tareas o volviendo a sus funciones originales; al mismo tiempo que comenzaba a delimitarse en el ámbito nacional y provincial la construcción política de una nueva Ley Nacional de Educación. Teniendo en cuenta el marco político mencionado una funcionaria del CGE, manifestó:

*“Falta una buena evaluación del sistema, una buena evaluación de los egresados, que salen del sistema. A mi me parece que es una deuda pendiente, habida cuenta de los problemas que hay con los ingresos a las universidades. Me parece que habría que revisar todo el sistema por que estos problemas se han dado por la transformación del sistema por que no hubo un correlato entre una ecuación presupuestaria para poder tener realmente los recursos humanos necesarios, habida cuenta de que hubo un incremento muy fuerte en la oferta de EGB 3 en la provincia.*

Más adelante agregó: *“También hubo una apuesta muy fuerte desde el gobierno provincial en su oportunidad para hacerse cargo de lo que implicaba presupuestariamente, pero no alcanzó, no alcanzó en el sentido de que hubo que usar los recursos que había y a veces no eran pertinentes a la gran oferta que hubo. Yo creo que habría que revisar en este momento con que perfiles contamos, si son pertinentes y de que manera se pueden reoptimizar los recursos que hay en el sistema para que sean lo mas pertinentes posibles. Esa hasta hoy es una deuda.*

Otra perspectiva fue expresada por la Directora de Enseñanza Polimodal, Superior y Regímenes Especiales del CGE, Ada Espinola, al completarse la implementación definitiva del nivel Polimodal en el año 2005:

*“La escuela media era absolutamente piramidal. Teníamos, por ejemplo, en una escuela grande seis primeros años, que terminaban en un quinto año como una cosa normal. Hoy, en esas mismas escuelas, tenemos el Polimodal con seis primeros, seis segundos y seis terceros”*



Indicando asimismo que el porcentaje de abandono *"es mínimo con respecto a lo que manejábamos anteriormente. Es absolutamente positivo para una provincia como la nuestra que tenía altísimos porcentajes de deserción. Si bien sucedía en todo el país, era como que parecía correcto, una idea que sólo se recibían los mejores y hoy estamos pensando de una manera diferente, que todos los chicos tienen derecho a estudiar y es nuestra obligación que todos terminen sin bajar la calidad"*; aunque reconocía que: *"la EGB 3 y los polimodales tienen muchas cosas que mejorar, pero también nos queda claro que no podemos volver atrás. Cuando se decidió la transformación había un pedido de la sociedad de que la escuela media, como estaba, era obsoleta, no respondía a la necesidad del país y había que modificar"*.<sup>70</sup>

La declaración pública de la funcionaria demostró, una vez más, las contradicciones existentes en el propio gobierno de la educación al justificar la propuesta de la transformación educativa a pesar de que ya se habían desplegado, desde la nación las primeras consultas acerca de una nueva ley de educación que incluía una reorganización integral del sistema.

Hacia finales del 2005 un ex - profesional de los equipos técnicos provinciales del Polimodal reflexionaba respecto del proceso de transformación, lo siguiente:

*"... ¿Qué es lo que veíamos? que había equipos por todos lados, equipos para plan social, equipos para EGB 3, y equipo para polimodal, y... bueno, por eso digo que desde la gestión tampoco pudimos consensuar e integrarnos como equipo.*

*Yo apuesto, por ahí, a esta mirada y a esta postura para seguir trabajando, mejorar el gerenciamiento en la gestión de los equipos de trabajos, para aunar esfuerzos, para ser mas ejecutivos, mas operativos, y sin olvidarnos que los procesos comunicacionales tienen que mejorar, las relaciones y los vínculos entre los diferentes estamentos, eso es fundamental para instalar o para continuar en un proceso de transformación, que creo que tiene que ser que no termina, no se puede cerrar una etapa, abrir otra, agregar más... Creo que hay que darle continuidad al proceso, ya que al ser complejo, tenemos que estar preparados para enfrentar esos vaivenes y esos cambios. Por eso digo que creo que lo que nos falta aprender como sociedad es ¿cual es el sentido de educar?"*

Por su parte la Directora de un importante establecimiento de enseñanza media de la Provincia evaluó críticamente el proceso de transformación de los 90 y el advenimiento de una nueva reforma, al decir que:

---

<sup>70</sup> Fuente: Diario territoriodigital.com: *"El nuevo sistema educativo hizo bajar la deserción escolar. Es la evaluación del Gobierno sobre los beneficios de la transformación educativa. Funcionarios, directivos y docentes señalan lo positivo y lo negativo del cambio"*. Posadas – Misiones, Sábado 27 de Agosto de 2005.

*“..en toda la década del 90, se aceptó sin ningún retaceo ni condicionamiento la transformación, o sea fue aceptada lisa y llanamente, entonces en el momento en que nuestras autoridades educativas la aceptaron, desde la super estructura se lo aceptó, en las instituciones escolares, se recibían directamente lineamientos de trabajo. La autonomía pasaba por decir, por ejemplo, que cada escuela tenía autonomía para elaborar su proyecto, su famoso PEI, que se sigue hoy hablando de PEI, con mayor o menor conciencia en una u otra unidad escolar, porque cada unidad escolar lo trabajó y como todos sabemos hay instituciones con mayor compromiso y otras con menos compromiso, entonces que ocurrió?... esa autonomía en forma deliberada llevó a que también se perdieran de vista los ejes vertebradores de la educación. Acá no hubo objeción, se aceptó la transformación- si bien desde las entidades gremiales hubieron reclamos por parte de la docencia, pero no tuvo la fuerza necesaria como para, digamos suavizar la transformación- se la tomó así lisa y llanamente como venía, y sumado a eso, con esa autonomía, yo creo mal entendida, cada escuela tenía los contenidos básicos comunes, pero en definitiva con los contenidos orientados, los espacios de orientación, de definición institucional, se diversificó tanto la oferta educativa que hoy realmente cuando ves un pase de un alumno, vos decís y bueno... el alumno vio lo que cada escuela le pudo ofrecer. Viene, se traslada a esta escuela y uno observa cuando tiene que analizar un pase que en una misma modalidad lo único que permanece invariable es matemática, lengua por ejemplo, pero después dentro de las ciencias sociales y naturales los espacios que podían ofrecer economía y gestión, sociales y demás son tan, tan dispares que bueno, el alumno tiene una formación diferente.*

*Cuando se empezó a desarrollar la transformación, primero se la aceptó con optimismo, tal cual vino desde las autoridades pero... después toda esa ilusión, ese optimismo, y ese sueño por una educación que, a lo mejor íbamos a estar a la vanguardia con los países del primer mundo... y no, en seguida nos empezamos a desilusionar. Si hoy hablamos de una nueva transformación, de una nueva ley, creo que hay que pensar muy bien que la Argentina puede ofrecer una educación muy, muy buena pero que lo tenemos que hacer a conciencia, no tomemos otra vez así un enlatado total porque tampoco va a ser la solución.*

En este contexto, se agudizaron los cuestionamientos a los procesos de transformación educativa generados a partir de la Ley Federal de Educación, tanto en los discursos de las máximas autoridades políticas, gremiales y especialistas del campo educativo del país como en las manifestaciones cotidianas de los docentes y padres. Estos planteos preanunciaron la necesidad de revisar y reformular la propuesta de transformación, basándose también en los resultados de las evaluaciones nacionales que mostraron las debilidades formativas del 3er. Ciclo de la EGB y del Polimodal.

Este escenario educativo contradictorio, superpuesto, confuso y vulnerable se profundizó hasta que en el año 2005 se propuso una nueva Ley Nacional de Educación que fuera aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006.<sup>71</sup>

El discurso oficial nacional se hizo cargo de este nuevo desafío de cambio. Así, en Setiembre del 2006 el entonces Ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus expresaba a los medios de comunicación nacionales<sup>72</sup> lo siguiente:

*“Para nosotros cambió el modelo de país y eso exige una nueva ley” explicó Filmus al confirmar que será derogada la actual ley Federal de Educación, sancionada durante el gobierno de Carlos Menem.” Más adelante continuó diciendo que: “Tras la desestructuración que llevó a tener hoy 50 modelos distintos y que produjo una fragmentación nacional. Las jurisdicciones podrán elegir solo entre dos opciones: una primaria y un secundario de seis años cada uno o el antiguo esquema de la primaria de siete años y el secundario de cinco”. Cada Provincia hará su propio proceso de unificación. Y estos cambios no tienen que afectar los derechos adquiridos por los docentes. Lo que queda claro es que se vuelve al secundario”*

En el mismo periódico, el periodista Mariano de Vedia<sup>73</sup> analizó la situación educativa en relación con la Ley Federal de Educación, con énfasis en el polimodal:

*“Cuando el proyecto se apruebe quedará firmado el certificado de defunción de la polémica ley federal de educación que rigió sin éxito los últimos 13 años”. “...y que hoy puede considerarse huérfana, ya que ningún sector político -ni siquiera quienes en su momento la votaron- la reivindica.” Más adelante continuó diciendo: “...el proyecto de Filmus aspira a combatir el estigma lacerante del fracaso escolar, que se resume en los 511.000 chicos que cada año repiten de curso y otro medio millón que directamente abandona la escuela, problema que se concentra principalmente en el polimodal, que nació para acercar a los jóvenes al trabajo y hoy produce unas 240.000 deserciones por año. Todo ello, sin contar las cavilaciones y dudas de quienes llegan a terminar el secundario, pero después navegan o fracasan en la universidad”.*

Las afirmaciones del entonces Ministro de Educación especificaron, una vez más, la estrecha relación entre modelos económicos y políticas educativas. También se puso de manifiesto la centralidad del Ministerio sin escuelas, que tomó decisiones sin tener en cuenta que las jurisdicciones recién habían comenzado a poner en marcha el Polimodal.

<sup>71</sup> La Ley 26206, de Educación Nacional, y promulgada por el presidente el 27 de diciembre, fue publicada en el Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006.

<sup>72</sup> Extraído del Diario “La Nación del 17/09/2006 Pag.1y 19

<sup>73</sup> Mariano de Vedia: “La principal apuesta es la educación media” artículo publicado en el Diario La Nación el 17/09/2006 Pág.19

Las crisis sucesivas que caracterizaron la instrumentación de la reforma del nivel medio, contribuyeron a develar los aspectos invisibles de las debilidades estructurales que operaron en la organización escolar concreta provocando persistentes desacomodaciones en la estructura organizativa y en la dinámica de los procesos curriculares, en las relaciones internas entre docentes y directivos; entre docentes, entre las instituciones, cristalizando prácticas precarias e inadecuadas en sus estrategias y métodos caracterizadas por la carencia de medios y de apoyo institucional.

Esta precariedad se constituyó en un concepto clave para identificar las dimensiones de la vulnerabilidad constitucional del Nivel Polimodal en particular y de la transformación educativa en general. Así se pudieron identificar tres dimensiones: a) las dificultades del financiamiento de los requerimientos de innovación que la propia conducción del sistema impuso; b) la escasa profesionalización de los docentes en los nuevos estilos de intervención pedagógica y c) la precaria institucionalización del proceso de transformación operada.

a) *Dificultades del financiamiento de la innovación requerida.*

La innovación en el Nivel Medio se realizó bajo la consigna “gasto 0”. Los fondos que fueron transferidos por el Estado no alcanzaron a cubrir los gastos operativos básicos de funcionamiento. En este entorno aparecen financiamientos parciales a través de los proyectos, que por estar en permanente riesgo de discontinuidad, afectaron la posibilidad de planificar y anticipar el desarrollo de propuestas institucionales integrales.

Los fondos destinados a garantizar estabilidad a los proyectos focalizados estaban sujetos a los recursos que en tal sentido afectaba el Gobierno Nacional, que muchas veces no se articulaban con las iniciativas del propio sistema jurisdiccional. La aparición del financiamiento desencadenó, también, una tendencia a sobredimensionar el desarrollo de acciones afectando la tan mentada ‘la calidad educativa’. Este tipo de inversión en innovación educativa, se caracterizó por su fluctuación o por la excesiva burocratización en el proceso de obtención de fondos. Estas condiciones hicieron que los proyectos innovadores sobrevivieran con escasa visibilidad institucional y con graves problemas de recursos para atender al desarrollo de las propuestas.

La burocratización exigida en los formatos de presentación de proyectos y su posterior obtención de fondos atravesó de manera dominante a todas las instituciones educativas

imponiendo una lógica técnico economicista inédita en el sistema y que opacó la transformación pedagógica.

*b) La escasa profesionalización de los docentes en los nuevos estilos de intervención pedagógica*

La carencia de modelos institucionalizado de roles, en función de los objetivos pedagógicos estructurantes del Nivel Polimodal planteó en primera instancia una profesionalización deficiente de los actores relevantes del proceso educativo. En este contexto la capacitación como herramienta específica, ajustada a la dirección del para qué institucional, debería haberse constituido en el medio apropiado para combatir ineficiencias y promover una alianza de profesionalidad que colaborara, comprendiendo e integrando los objetivos y metas planteadas, en el Proyecto Educativo. La ausencia de una política de capacitación para el nivel contribuyó para que las dinámicas institucionales siguieran determinadas por como sus integrantes ‘creen’, de acuerdo a su experiencia, visión y entendimiento personal, ‘que es lo que se debe hacer’.

*c) Precaria institucionalización del proceso de transformación operada*

Este componente que caracterizó la vulnerabilidad organizacional del Nivel Polimodal, permitió dar cuenta de la inestabilidad estructural y su incidencia en el conjunto de actores educativos. Los cambios frecuentes no solo implicaron desviación de los objetivos iniciales sino la dificultad de alcanzar una institucionalidad más o menos estable orientadora de los comportamientos de los miembros de la organización escolar.

El dispositivo pedagógico institucionalizado, que es la ‘cinta que transporta’ el qué y el cómo de la educación, no acompañó a los procesos provinciales de reforma ni del sistema educativo en general ni del nivel polimodal en particular, hecho que provocó la sobrevivencia de normas, valores y creencias acendradas en la cultura institucional escolar, siendo ello un obstáculo en la apropiación de la innovación como estructurante de la dinámica escolar.

Por presiones de las instancias de conducción y control del sistema que reclamaban mayor eficiencia en el desempeño de las acciones y mayor eficacia en el logro de objetivos, más las presiones provenientes de la comunidad educativa, las instituciones escolares fueron cambiando lentamente y modificando el modelo inicial de organización. De este modo se fue instalando la convivencia de racionalidades y

perspectivas contradictorias; por un lado aquellas más ligadas al modelo tradicional del nivel medio, por otro lado, aquellas ligadas a las nuevas propuestas del Polimodal.

Después de investigar los últimos 10 años de las políticas educativas para el nivel medio de Misiones coincidentes con el proyecto político y económico del modelo del Estado Neoliberal y teniendo en cuenta las dimensiones político – normativas, pedagógicas curriculares y institucionales/docentes, se arribó a las siguientes conclusiones como punto de partida para próximas investigaciones:

- Desde la perspectiva política – económica, la Provincia quedó en una relación de dependencia respecto de las normativas nacionales. Al mismo tiempo que, los instrumentos legales jurisdiccionales fueron sancionados con un marcado desajuste en los tiempos políticos de la transformación, lo cual generó un mayor debilitamiento de la educación pública a diferencia de la educación privada. En líneas generales, la lógica de la política educativa fue coincidente con el modelo de privatización del espacio público a través del achicamiento y corrimiento del Estado.
- Desde la perspectiva política – curricular el discurso oficial dominante fue el de la Nación, a través de los Contenidos Básicos Comunes aprobados en el Consejo Federal de Educación para el 3er. Ciclo de la EGB y para el Polimodal. En relación a éste último se pudo observar que la estrategia de implementación estuvo centrada en garantizar la autonomía de la gestión institucional, trasladando las responsabilidades del sostenimiento del proyecto educativo institucional a los directivos y docentes, quienes con los recursos disponibles debieron enfrentar solos la complejidad de los cambios sin las condiciones necesarias mínimas de legitimación.
- Finalmente en este trabajo de investigación centrado en el análisis exhaustivo de las leyes, reglamentaciones, normativas y documentos curriculares se rescataron también testimonios de los actores implicados en los procesos de reforma, quienes explicitaron abierta y recurrentemente las situaciones y experiencias de desilusión respecto de los cambios anunciados; desorientación respecto de su campo

profesional; insatisfacción por los esfuerzos de innovación realizados y los escasos resultados pedagógicos obtenidos, incertidumbre e impotencia ante la sanción de una ley de educación con una nueva propuesta para la educación media que continua el segmento más vulnerable e inacabado tanto en el sistema educativo nacional como en el provincial.

Por último, como docentes e investigadores universitarios de la reciente historia educativa provincial, nos reconocemos partícipes y en alguna medida corresponsales de parte de los debates y escenarios de trabajo conjunto con los docentes de la jurisdicción, y desde ese lugar y en el marco de nuestras investigaciones, asumimos las ausencias, las falencias y los problemas que no pudimos o supimos resolver.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BERNSTEIN, Basil: “La Estructura del discurso pedagógico-Clases, códigos y control”. Edic. Morata- Madrid- Editorial Morata S.L., Madrid. 1993.
- BERNSTEIN, Basil: “Pedagogía, Control simbólico e identidad”. Colección Pedagogía: Educación Crítica”. Capítulo I: “Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas” y Capítulo II: “El dispositivo Pedagógico”. Editorial Morata S.L., Madrid. 1998.
- CARLI, Sandra: “Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de Educación Nacional hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. Jornadas de Reflexión Pública: “La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley”, organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaria de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. 2006.
- DE ALBA, Alicia: “Currículo, crisis, mito y perspectivas” Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. 998
- DE HARO, Graciela y otros: Las políticas educativas para el nivel medio de la Provincia de Misiones (1988-1998), Posadas. 1999.
- IMEN, Pablo: “Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales”, Buenos Aires. 2006.
- FELDFEBER, Miryam: “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada ‘por decreto’ en Políticas educativas y trabajo docente – Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? – Feldfeber, M y Oliveira, Andrade Oliveira, Dalila (compiladoras) – Pág.54 - Edic. Noveduc – Buenos Aires/ México - 2008
- POPKEWITZ, Thomas S.: “Sociología Política de las reformas educativas”. Capítulo III: “La ciencia social durante los años de formación de la escolarización de masas: la política del Estado y la Universidad”. Capítulo VIII: El problema del cambio y las ciencias de la educación – Notas sobre las relaciones entre saber, los intelectuales y los movimientos sociales. Tercera Edición. Colección Pedagogía: Educación Crítica”. Ediciones Morata S.L. Madrid. 2000.
- PUIGRÓSS, Adriana: “Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el Menemismo”, Edit. Kapelusz, Buenos Aires. 1996.
- VIÑAO, Antonio: “Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas”. Colección Pedagogía: Razones y propuestas educativas (Nº 10). Capítulo V: Culturas Escolares y Reformas Educativas. Título: Reformadores y gestores frente a profesores y maestros: La cultura política de la escuela”. Editorial Morata, S.L. Madrid. 2002.



**DOCUMENTACIÓN UTILIZADA:**

1. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN – CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: “Contenidos Básicos para la Educación Polimodal”. Primera Edición. Buenos Aires. 1997.
2. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: “De la escuela que tenemos a la que queremos construir – Polimodal – Reseña de la primera etapa del Programa de Transformación del Nivel Medio hacia el Nuevo Sistema Educativo en la Provincia de Misiones. Posadas. Misiones. 1998.
3. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria – Programa de Transformación del Nivel Medio hacia el nuevo Sistema Educativo en la Provincia de Misiones – Proyecto Fortalecimiento de la Capacidad Pedagógica de las Escuelas: “Cuaderno de temas para pensar juntos” – Orientaciones pedagógico – didácticas para la toma de decisiones en el proceso curricular. Posadas. Misiones. 1998.
4. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: “Materiales de Apoyo para la Capacitación Docente. EGB: Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”. Buenos Aires. 1997.
5. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN – Secretaría de Programación y Evaluación Educativa – Subsecretaría de Programación Educativa – Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo – Programa de Transformación Curricular: “Documentos para la Concertación – Serie A – N° 16 – Estructura Curricular de la Educación Polimodal”. Buenos Aires. 1998.
6. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN – Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria – PRODYMES – Proyecto de Capacitación Docente: “La Escuela Secundaria hoy, una construcción en equipo – Nuevos roles docentes”. Posadas Misiones. 1999.
7. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: “Programas Orientadores: Educación Polimodal”. CIGRAM – Imprenta Editorial – Sociedad Anónima. Posadas. Misiones. 1998.

8. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN – Unidad Sectorial de Coordinación y Ejecución de Programas y Proyectos Especiales (USCEPP). Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria (PRODYMES): “Componentes de los Lineamientos Curriculares de la Educación Polimodal”. Misiones. 2000.
9. CENTRO EDUCATIVO POLIMODAL N° 4: “Síntesis de la Primer Jornada sobre la problemática del Polimodal”. Documentación de circulación interna. 2000.
10. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – Unidad Sectorial de Coordinación y Ejecución de Programas y Proyectos Especiales – Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria – Programa de Transformación del Nivel Medio hacia el nuevo Sistema Educativo en la Provincia de Misiones – Proyecto Fortalecimiento de la Capacidad Pedagógica de las Escuelas -: “Material de Apoyo para la consulta a la comunidad sobre demandas de nuevas ofertas educativas”.
11. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN: “Nota invitación al Proyecto de Capacitación y Acompañamiento para la construcción del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional en el marco de la Educación Polimodal, denominado: “PEI Y PCI: Pistas para pensar y hacer nuestra escuela”. Mayo 2000.
12. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: “Nota comunicando avance de la Transformación del Sistema Educativo en la Jurisdicción en el año 2000”. Mayo 2000.
13. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN – PRODYMES: “Orientaciones pedagógico – didácticas para el POLIMODAL”. Provincia de Misiones. 2001.
14. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN: “Resolución N° 1163/02 –3 de Junio de 2002. Elevación a Categoría Primera al Centro Educativo Polimodal N° 4.
15. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN: “Resolución N° 996/02 – 20 de Mayo de 2002. Creación del Centro Educativo Polimodal N° 4.

## PUBLICACIONES CONSULTADAS (REVISTAS)

1. RAJSCHMIR, Cinthia y GURALNIK: “La elaboración curricular como proyecto de transformación institucional” y “Año lectivo en marcha: agitado comienzo: La situación en Misiones”. En “Novedades Educativas”. Año 08 – N° 64. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Abril de 1996.
2. BASLAVSKY, Cecilia; BERTONI, Alicia y POGGI, Margarita: “El currículo: transformación permanente”; GARAY, Lucía (Entrevista) “En ningún proyecto de reforma se planteó una transformación de la organización del trabajo”. En “Novedades Educativas”. Año 08 – N° 66. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Junio de 1996.
3. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA – DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNICO – PROFESIONAL: “Acuerdo Marco para los Trayectos Técnico – Profesionales” Editorial: “Dameró Provincial: La disparidad de las gestiones genera un panorama ambiguo” “Novedades Educativas”. Año 08 – N° 70. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Octubre de 1996.
4. ALBERGUCCI, Roberto H.: “Los Trayectos Técnico – Profesionales: aportes para la organización Institucional. En “Novedades Educativas”. Año 09 – N° 79. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Julio de 1997.
5. SVAMPA, Maristella (2008): “*Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo*”. Revista OSAL Año IX N° 24 - Octubre de 2008.
6. LLAVADOR, Francisco Beltrán (Entrevista): La Escuela como espacio de construcción del sujeto: democracia y educación”. En “Novedades Educativas”. Año 11 – N° 102. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Junio de 1999.
7. “Novedades Educativas”. Año 8 – N° 70. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Marzo de 1996.
8. “Novedades Educativas”. Año 11 – N° 99. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Marzo de 1999.

9. "Novedades Educativas". Año 11 – N° 105. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Impresa en Weben S.A. Septiembre de 1999.
  
10. "Zona Educativa". Año 1 – N° 01. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Marzo de 1996.-
  
11. "Zona Educativa". Año 1 – N° 03. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Marzo de 1996.-
  
12. "Zona Educativa". Año 1 – N° 04. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Marzo de 1996.-
  
13. "Zona Educativa". Año 1 – N° 09. "Polimodal 1996 MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Noviembre de 1996.-
  
14. "Zona Educativa". Año 3 – N° 21. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Marzo de 1998.
  
15. "Zona Educativa". Año 4 – N° 33. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Julio – Agosto 1999.