

Qué reformas educativas? ¿Para la fabricación de qué sujetos? Un recorrido desde los años 70 hasta hoy.

Guillermina Tiramonti¹

Desde los inicios de la expansión de la educación media en los años sesenta, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, hubo intentos de introducir modificaciones en las escuelas de este nivel con el propósito de vincularlas funcionalmente, tanto a la exigencia de ampliación de las matrículas como a las ideas y propuestas de la época. Por ejemplo, las teorías del capital humano que planteaban una educación articulada a los requerimientos de la producción y del mercado de trabajo, o los avances provenientes del campo de la psicología de niños y adolescentes que penetraron muy rápidamente el mundo de la pedagogía y de lo escolar, o las transformaciones de la cultura y de las tecnologías de comunicación. Desde esa época, funcionarios

1 Especialista en Políticas Educativas y Docente Titular de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de FLACSO Argentina.

E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

y expertos son conscientes de las dificultades de la institución escolar para adaptarse a la condición de permanente cambio del mundo en el que le toca actuar².

Desde entonces, se sucedieron una serie de reformas destinadas a intervenir las escuelas con el propósito de introducir distintas modificaciones inspiradas en las tendencias de la época. Como veremos a lo largo del presente trabajo, estos cambios no tuvieron permanencia y, si la tuvieron, solo afectaron un número muy reducido de casos. Podríamos decir que, desde los años sesenta, la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado o abandonado durante el proceso de aplicación.

En contraste con estos permanentes intentos de transformación, la estructura básica de la escuela media se ha mantenido incólume desde comienzos del siglo XX. Estamos haciendo referencia a la organización graduada de sus actividades, al currículum or-

2 Ya a fines del siglo XIX y comienzos del XX en la Argentina hubo propuestas en este sentido que no lograron instalarse. Hacemos referencia al Proyecto Magnasco, de 1898, que proponía la eliminación del enciclopedismo y la reorientación del sistema educativo hacia las modalidades técnicas. Pero no pasó de ser un proyecto. La reforma de Saavedra Lamas, de 1916, que tuvo solo dos años de vigencia que proponía la creación de una escuela intermedia y diversas orientaciones técnicas para el nivel medio. Tedesco considera estas propuestas de *aggiornamento* del nivel secundario estrategias de las elites para desviar a los sectores medios de las modalidades que les abrían el acceso a la Universidad (Tedesco, 1970).

ganizado sobre la división disciplinar y el nombramiento de los docentes por su especialidad. Así, el diseño del currículum se organiza en base a la suma de diferentes disciplinas, cuyas fronteras están claramente definidas y representan el conjunto de saberes considerados legítimos en cada rama del conocimiento. Estos bloques disciplinares deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente. La expansión del nivel sostiene a través de una dinámica de incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países de la región, la ampliación de las matrículas de nivel medio se realizó por medio de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y, a la vez, construir destinos asociados al origen social de los alumnos. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación del público escolar. (Tiramonti, 2011).

Entre las reformas que se intentaron con la apertura democrática a partir de 1983, hay un primer grupo que podríamos denominar integrales (porque afectaban varias dimensiones de la vida escolar), en el que se puede incluir el Ciclo Básico General que se realizó en los últimos años de la administración Alfonsín en un reducido número de escuelas y que, con la descentralización, dejó prácticamente de existir³. Podemos mencionar, también, la reforma realizada en la Provincia de Río Negro en el mismo período y el denominado Proyecto 13, impulsado previamente en los años 70, que aún se mantiene vigente en las escuelas en las

3 Sobrevive su aplicación en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

que se aplicó en un principio, y que es un antecedente claro de las primeras propuestas promovidas a partir de la apertura democrática.

Posteriormente con el dictado de la Ley Federal de Educación de 1993, se modificó la estructura académica del sistema, mediante el remplazo de la escuela primaria y secundaria por la Educación General Básica, que se dividía en tres ciclos: el último tenía un currículum organizado por áreas y era, en realidad, un ciclo intermedio entre la formación elemental y la educación secundaria superior, denominada Polimodal, con diferentes orientaciones. La reforma inauguró, también, una metodología de intervención en las escuelas mediante los proyectos especiales financiados por el Estado Nacional y ejecutados con un diseño adaptado a sus características. La intervención por proyectos de diferente tenor quedó instalada como la vía privilegiada de acción del estado nacional, sobre las escuelas de dependencia provincial.

A partir de la crisis del 2001, nos encontramos con un conjunto de innovaciones inspiradas en el imperativo de la inclusión. La preocupación central era neutralizar la tendencia selectiva de la escuela secundaria. Para ello, se generaron una serie de experiencias que introducían modificaciones en la organización escolar. Daremos cuenta de estas experiencias en este texto, a partir del análisis de los diferentes casos investigados fundamentalmente por el Grupo Viernes de FLACSO, del cual soy coordinadora.

Durante los años a los que estamos haciendo referencia, se fueron desplegando otro tipo de innovaciones, que reconocían la distancia existente entre las referencias de la escuela y el medio cultural en el que se desenvuelven los alumnos. Se trata de activi-

dades escolares que se proponen generar un vínculo entre la escuela y la cultura juvenil. El caso que analizaremos en este artículo es el de los talleres que se desarrollan, generalmente, a contra-turno escolar. Las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen, adicionalmente, talleres o actividades extraescolares, dedicados en su gran mayoría a diferentes vertientes del arte, las comunicaciones, deportivas, recreativas, científicas, etc.

Hay otro tipo de innovaciones, que comienzan a estar presentes en varios países del mundo, de la región, y ahora de nuestro propio país, que están produciendo un cambio profundo en el paradigma educativo y transformando las instituciones escolares, tanto en relación a su sustento cognitivo como a su organización, así como también a los roles que desempeñan los diferentes agentes asociados al quehacer educativo. Se trata de creaciones que focalizan su acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y construyen una nueva matriz de aprendizaje que vuelve a asociar el aprender al hacer; en ese sentido, están relacionadas con la matriz de aprendizaje tecnológica que asocia el aprender al hacer, y el hacer, a un objetivo o un resultado concreto. Estamos aludiendo a un cambio epistemológico que pasa de las referencias en el positivismo y la ilustración enciclopedista que son propias de la escuela tradicional, para avanzar en favor de una transposición didáctica basada en una matriz de conocimiento tecnológico en la que se vuelve a articular aquello que fue antes separado, reincorporando al aprendizaje el proceso de investigación para la producción del conocimiento, mediante un alumno activo que investiga, resuelve problemáticas y conecta la teoría con la práctica.

El propósito de este texto es pasar revista a este itinerario de reformas y preguntarnos sobre las subjetividades que los diferentes modelos pedagógicos se proponen conformar, identificando elementos que nos permitan avanzar en una respuesta.

1. Los modelos integrales

Como ya señalamos, conforman este grupo: la reforma del Ciclo Básico General (CBG) del año 1989, la reforma realizada en la provincia de Río Negro y el Proyecto 13 de los años setenta.

Casi veinte años separan el CBG y el Proyecto 13; por ende, los contextos en los que fueron generados son muy diferentes, aunque las dos experiencias presentan continuidades muy claras en los tipos de cambios que propician y los saberes que convocan para su aplicación en el campo escolar.

Ambas propuestas tienen tres características comunes: 1) el cambio en el régimen laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra y pasaron a tener diferentes esquemas de módulos y cargos, en los que se incluía tanto el dictado de clases como las horas dedicadas al trabajo institucional; 2) el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinar que, además, se proponía disminuir el número de mate-

rias que los alumnos debían cursar en simultáneo⁴; y 3) la incorporación de actividades extra clases y la existencia de talleres escolares.

Con respecto al cambio laboral, cabe recordar que la expansión del nivel medio en los años sesenta generó una ampliación de la demanda de docentes para cada una de las disciplinas del currículum en las diferentes modalidades. Esta demanda se procesó, en nuestro país, a través de un aumento de las instituciones de formación de profesores, que se caracterizó por una importante expansión de los establecimientos privados de ese nivel, y por la "sobreutilización" de los recursos docentes, generando lo que dio en llamarse el "profesor taxi"⁵, que atiende al mismo tiempo múltiples instituciones y cursos (Braslavsky, 1996; Terigi, 2008).

En las escuelas del Proyecto 13, la Administración Nacional de Educación Media y Superior (ANEMS) proponía la transformación de los establecimientos de nivel medio en centros educativos con personal docente de tiempo completo, "adecuando esas casas de

4 En la mayor parte de las jurisdicciones se realizaron cambios en los currículos de educación media en el lapso que va desde la apertura democrática hasta la descentralización y posterior dictado de los contenidos básicos comunes. Un rasgo común a estas reformas fue la inclusión de la integración por áreas y ejes-problemas y los talleres de integración de contenidos.

5 Solo el 43% de los docentes de nivel secundario trabaja en un solo establecimiento y, en las escuelas de gestión estatal, este porcentaje desciende al 39% (Censo Nacional de Docentes, año 2004, DINIECE, Ministerio de Educación).

estudio a las necesidades de los adolescentes". El Proyecto 13 intentaba mejorar las condiciones de trabajo de los docentes pero, fundamentalmente, procuraba implantar un tipo de organización escolar con mayor "eficiencia pedagógica", y otorgar más libertad al profesor para preparar su tarea, y ensayar nuevas técnicas didácticas articulando su práctica con el de los directivos y demás colegas en una "organización flexible", de trabajo "armónico" y cooperativo.

Los cargos podían ser de tiempo completo (25 horas reloj semanales), de tiempo parcial (20 horas reloj semanales, o 12.30 horas reloj semanales, o 6.15 horas reloj semanales), y se preveían, también, profesores designados por hora cátedra. Los profesores de tiempo completo y parcial debían dedicar entre el 70% y el 75% de las horas al dictado de clase y, el resto, a actividades extra-programáticas, de perfeccionamiento, de planificación o administrativas. El plan se aplicó en 25 escuelas en el área metropolitana y el interior del país. A pesar de que fue planteado como un programa experimental, las escuelas de la muestra piloto siguen estando bajo su régimen hasta la actualidad.⁶

La experiencia del Proyecto 13 puede ser considerada como aquella que inaugura un movimiento de modificación de la escuela media tradicional en un sentido modernizador, e intenta incorporar cambios en las referencias epistemológicas de la or-

6 Ver Ley 18.614 y el documento Proyecto 13, de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (A.N.E.M.S). Profesores de tiempo Completo.

ganización curricular, utilizando los aportes de la psicología y la pedagogía. Al mismo tiempo, se propone la generación de un espacio institucional destinado al desarrollo de un equipo que sumara, en el trabajo colectivo, a docentes y directivos, con horas remuneradas para esa finalidad. Por último, se innovaba en la inclusión de actividades extra-clase que ampliaban y diversificaban la propuesta escolar, mediante la inclusión de arte, la música, el cine, etc. Llamamos la atención sobre esta característica porque —como veremos más adelante— con el fin de la dictadura, en 1983, se retomaron muchas de estas líneas de innovación, que hoy vuelven a estar presentes en las mesas de discusión de propuestas para el futuro.

En líneas muy generales, el proyecto proponía que el plantel de cada unidad escolar debía contar con un especialista en Ciencias de la Educación, para asesorar tanto en el diseño como en la implementación de los cambios. La propuesta habilitaba, también, la reducción del número de asignaturas diarias, mediante la reorganización de las unidades horarias y el agrupamiento de materias a cargo de un solo profesor, con un programa que resultara de la fusión de los diferentes programas disciplinares. Se incluía, asimismo, una programación de actividades co-curriculares y actividades libres y optativas. También, preveía la organización departamental de las instituciones, sugiriendo algunos: Departamento de Orientación, Departamento Audiovisual, Departamento de Relaciones con la comunidad, Departamento de Extensión Cultural, Departamento de Coordinación de las Actividades co-programáticas, y Departamento de Materias afines. Además, incluía un gabinete psicopedagógico y un régimen tutorial.

Posteriores evaluaciones (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002; Agüerrondo, 1985), mostraron que más del 50 % de las horas extra-clase eran utilizadas por las instituciones para trabajo tutorial o clases de apoyo a los alumnos, y que era muy poco el tiempo utilizado para la innovación pedagógica. Se registró cierta desconexión entre las actividades estrictamente curriculares y aquellas que se realizaban en el tiempo extra-clase. Agüerrondo señala que, solo los casos en los que se asumía la planificación de un programa institucional y el seguimiento del mismo redundaban en mejoras en la propuesta pedagógica.

Durante el gobierno radical se implementaron dos reformas: una provincial y otra nacional. Ambas propusieron modificaciones en el mismo sentido en que lo hizo el Proyecto 13. Estamos haciendo referencia a la creación del Ciclo Básico Unificado (CBU) de la provincia de Río Negro, considerado por el gobierno nacional como un modelo para la implementación de una experiencia piloto de reforma en escuelas medias privadas y públicas de dependencia nacional, ubicadas en diferentes provincias, que se denominó Ciclo Básico General (CBG).

En ambos casos, se realizaron cambios en el diseño curricular, que pasó a tener una orientación interdisciplinar, conformada según áreas del conocimiento que integraban disciplinas afines a partir de una articulación conceptual. Las áreas eran cuatro: Ciencias Exactas y Naturales, que agrupaba a Matemáticas y Ciencias Naturales; Ciencias Sociales, que incluía Historia y Civismo, y Economía y Geografía; Comunicación y Expresión que comprendía a Lengua y Literatura, Plástica o Música, Educación Física y Lengua Extranjera; y, finalmente, Tecnología. Se priorizó

la estrategia de resolución de problemas como la metodología de abordaje de la realidad. Además de las clases tradicionales, cada área incluía el desarrollo de un taller que integraba:

Practica y teoría, ciencia y técnica; vinculando el aprendizaje de habilidades para diseñar, construir y manejar dispositivos experimentales y /o materiales didácticos para la comprensión de leyes y nociones científicas o de criterios expresivos que fundamenten el funcionamiento de los dispositivos experimentales y la utilidad del material didáctico.⁷

Además, se agregaba un taller específico por cada área. Cada alumno debía cursar, a lo largo del Ciclo Básico General, ocho talleres obligatorios y dos optativos. En primero y segundo año, cada área del conocimiento contaba con un taller obligatorio a cargo del docente del área.

La modalidad taller también era utilizada para organizar el trabajo institucional y el perfeccionamiento de los agentes escolares. En cada escuela había encuentros permanentes y periódicos de profesores, preceptores, directivos y coordinadores de áreas denominados "talleres de educadores".

El sistema modificó, además, la forma de inserción del docente en la institución, ya que se conformaron cargos agrupando las horas de clase del profesor, a la que se les sumaban las horas dedicadas

7 Documento de la Secretaria de Educación de la Nación (1989): "De los planes a la acción", pág. 205.

a participar en el taller de educadores (2 horas semanales), y las destinadas al planeamiento del área (otras 2 horas semanales). El cargo docente se conformaba con la suma de 12 horas de clase, 6 de taller integrado, 2 de taller de educadores, y 2 horas de planeamiento de área. En definitiva, el cargo comprendía 18 horas de trabajo frente alumnos y cuatro de actividades de perfeccionamiento y planificación. La Ley 23.416, dictada el 11 de diciembre de 1986, regulaba la titularización de docentes, los requisitos, horas cátedra, concursos docentes y Juntas de Clasificación. Establecía, en su artículo 2, que la titularización de los docentes de nivel medio que acreditaran como mínimo diez años de antigüedad se haría de manera que facilitara la concentración de sus cargos y de horas de cátedra en los mismos establecimientos.

Un elemento que surge del análisis es que, a pesar de las continuidades entre uno y otro proyecto —y que, en el momento de implementarse el CBG, estaba en vigencia el Proyecto 13 en el mismo grupo de escuelas—, el gobierno radical optó por realizar una propuesta nueva, y no trabajó sobre una ampliación de las ya existentes, incluyéndoles alguna reforma o cambio que considerara adecuada. Muy por el contrario, inició una nueva experiencia piloto. Es posible que, en ese momento, con la apertura democrática, se haya considerado inviable retomar un programa que había sido implementado durante la dictadura militar iniciada en 1966 con Onganía, la cual, si bien no había tenido el mismo carácter violento que la que se inició en 1976, no podía ser despegada de la imagen represiva, elitista y oscurantista a la que estaban aso-

ciadas todas las intervenciones militares.⁸ Más allá de esta específica circunstancia, la historia de los intentos de reforma nos muestra que nunca se retoman para mejorar las anteriores, sino que, en todos los casos, se elige inaugurar una experiencia nueva.

Por último, cabe señalar que las experiencias introducían modificaciones que pretendían amortiguar el diseño enciclopedista del currículum tradicional mediante un enfoque interdisciplinario, que articulaba disciplinas en diferentes áreas de conocimiento e iniciaba, a su vez, un reiterado intento de transformar al "profesor taxi" en un profesor por cargo. Ambas propuestas no se han materializado. En el primer caso, la epistemología ha avanzado hacia propuestas que invalidan la concepción de un saber divisible por disciplinas; y, en cuanto a la forma de asignación por cargo de los docentes, sigue siendo considerada una condición imprescindible para mejorar la calidad del trabajo institucional.

En el marco del proyecto "Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles" que desarrolla el Grupo Viernes en el Área de Educación de FLACSO, se hicieron entrevistas a cuatro directores de escuelas con Proyecto 13 —una de las cuales aún alberga también el proyecto del Ciclo Básico Unificado que acabamos de tratar—. Este hecho expresa una metodología de intervención del

8 Las escuelas del proyecto 13 fueron evaluadas positivamente durante el gobierno militar y el Ministro Llerena Amadeo propuso su ampliación a más escuelas. Ver Tedesco, Barslavsky y Carciofi, 1983: 68

Estado en el espacio escolar, caracterizada por la yuxtaposición de proyectos e innovaciones aisladas unas de otras, que casi nunca articulan y combinan sus acciones. Como consecuencia de esta modalidad, la escuela dispone de una cantidad importante de horas para actividades extraclase que utiliza, en su gran mayoría, para realizar programas socioeducativos; y cuenta con una proporción menor para tutorías y tareas de apoyo extraescolar. En el resto de las entrevistas, los directivos dijeron priorizar las tutorías y las clases de apoyo en el uso de las horas extraclase⁹, y el desarrollo de algunos talleres como el Taller de la Naturaleza "para aprender a convivir con la naturaleza", el Taller de Educación Sexual, el de inserción laboral o de orientación vocacional. Existen muchas acciones destinadas a procesar los temas de convivencia a los que se abocan los asesores pedagógicos y psicopedagógicos, y son muy escasas o casi inexistentes las destinadas a alimentar, discutir, planificar o generar innovaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la escuela.

9 En el 2009 el Ministerio Nacional de Educación creó un plan denominado "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria" mediante el cual el Ministerio Nacional financia "Planes de Mejora Institucional" en las diferentes jurisdicciones. En muchas de las jurisdicciones los recursos de este plan se utilizan para implementar tutorías y clases de apoyo.

2. El mercado como modelo de organización

La reforma de los años 90 es uno de los temas más frecuentados en la literatura educativa de nuestro país y de la región; de modo que ya se ha dicho casi todo sobre ella. Quisiéramos marcar, sin embargo, algunos temas para articularla con lo que aquí estamos tratando.

En términos generales, se trató de una reforma que estuvo centrada en la modificación de la organización y el gobierno del sistema educativo, basada en la descentralización de la administración y la gestión, en la adopción de la evaluación como mecanismo de regulación y en la valoración de criterios y principios del mercado para la organización, tanto de las instituciones como del sistema educativo en general.

Si se mira hoy con cierta perspectiva este proceso de reforma, se podría decir que fue un intento de reafirmar el proyecto moderno de educación, introduciendo elementos que legitimaran una organización acorde con la configuración globalizada del capita-

lismo, pero manteniendo intacto su formato original¹⁰. Por esta razón, a aquella reorganización del sistema forjada a la luz de los criterios del mercado, se le agregó una renovación curricular que continuó siendo pensada como un mosaico de disciplinas —a excepción de lo prescripto para el tercer ciclo de la Educación General Básica, en el que se retomó una organización por áreas del conocimiento—.

En el campo de lo estrictamente institucional, la reforma se propuso incorporar el valor de la eficiencia en el funcionamiento de las escuelas, reposicionando al currículum como el centro del trabajo escolar: las evaluaciones, que pasaron a ser el instrumento

10 ¿De qué hablamos cuando hacemos referencia al formato escolar? Como ya sabemos la escuela es un producto en el que convergen un conjunto de tecnologías con las que, en un momento histórico como “la modernidad”, se abordaron y se trataron de solucionar problemáticas tan complejas como la trasmisión cultural, la reinvención de las tradiciones, un sistema de gobierno basado en el autocontrol, la hegemonía de una determinada definición cultural, etc. La escuela es un formato complejo que debe ser pensado en su totalidad, que expresa determinadas referencias culturales y epistemológicas, la definición de un conjunto de roles que presuponen o condicionan los vínculos y las relaciones de poder entre ellos, en las que median ciertas tecnologías de transmisión y expresión cultural que definen las prácticas y el hacer cotidiano de la escuela que, a su vez, se hacen posibles en un determinado contexto sociocultural. De esta manera, cambiar el formato escolar significa modificar el conjunto de estas referencias y generar una institución a la luz de un paradigma diferente al que implantó la modernidad

central para la regulación del sistema en el marco de la descentralización, y los criterios organizativos del mercado se posicionaron como los más adecuados para regular el campo escolar.

En su fundamentación, los Contenidos Básicos Comunes que se definieron para los diferentes niveles educativos se referenciaban en una propuesta de formación en competencias. Se ponía énfasis en la formación de la capacidad de conceptualización, más que en la apropiación de contenidos fácticos. Entre las competencias mencionadas se pueden destacar: procedimientos para la comprensión y producción de discurso, para la resolución de problemas, para el análisis matemático, para la recolección, organización, análisis y comunicación de información, para pensar reflexiva, analítica y críticamente —de modo analógico, deductivo e inductivo—, para el análisis de productos y el diseño de proyectos, para la creatividad, y para el discernimiento de la dimensión moral de las acciones humanas (Braslavsky, 1993).

Estos propósitos, que constituían en sí mismos un cambio de paradigma en la educación, no fueron acompañados de modificaciones en la organización institucional —ni en la formación de los docentes, ni en los modos de evaluar—, de modo que se constituyó en un relato sobre el valor de las competencias con escasa o nula capacidad de penetrar en el aula. A pesar de ello, el concepto de competencias suscitó una fuerte discusión, porque fue asociado al propósito de someter los aprendizajes escolares a las exigencias del mercado de empleo.

La dificultad para penetrar la práctica escolar nos proporciona otro elemento sobre el cual reflexionar: la pregunta sobre los modos de generar el cambio. En el caso de los años 90, se hicieron múl-

tiples seminarios sobre la temática desde el Área de Currículum del Ministerio de Educación de la Nación, que convocaron expertos nacionales y jurisdiccionales, supervisores y directivos, para difundir e introducir cambios en las prácticas escolares. Sin embargo, este último propósito no pudo concretarse. Queda claro que la planificación de cualquier cambio futuro debe centrarse en la construcción de una ingeniería para su implementación en el aula, lo que exige revisar los modos de designación docente, para dotar a las escuelas de un tiempo de trabajo colectivo de los profesores, a los fines de que se capaciten en servicios y procesen los cambios en sus prácticas. Muy probablemente, esto exija modificaciones en la organización escolar y, de acuerdo al cambio que se planifique, modificaciones en el formato escolar.

3. Las propuestas diseñadas bajo el imperativo de la inclusión

En este marco, desde mediados de los 90, se comienzan a crear instituciones específicas para atender a "adolescentes en riesgo" (Juarros y Cappellacci, 2009), ubicadas en distritos que, o bien carecían de escuelas públicas, o contaban con una oferta institucional la cual, en tanto no se adaptaba a las características de los grupos socioculturales que debía incorporar, provocaba su expulsión. Estas creaciones de los establecimientos se proponían incluir al nivel medio una población que nunca antes había asistido a ese nivel educativo, o que había sido expulsada del mismo. Las primeras instituciones se crearon en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la descentralización del sistema educativo

(escuelas EMEM). Posteriormente, en el año 2004, con el propósito de atender a adolescentes expulsados del sistema, surgieron las llamadas Escuelas de Reingreso que, a diferencia de las anteriores, incluyeron interesantes cambios en la organización de la escuela tradicional.

La innovación más productiva, a nuestro criterio, es la introducción de trayectorias personalizadas que permiten que cada alumno diseñe su recorrido escolar de acuerdo a sus posibilidades. Por su parte, la aprobación se hace por disciplina y no por bloques anuales, como en la escuela tradicional. Además, se abandona la exigencia de cursar en paralelo y aprobar doce o trece disciplinas, y de recursarlas en el caso de que no se apruebe el 80% de ellas. A su vez, se organizan el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, introduciendo una serie de dispositivos curriculares y organizacionales (tutorías, talleres y clases de apoyo), que modifican las tradicionales formas de trabajo pedagógico. En paralelo, estas experiencias introdujeron nuevamente la figura del profesor por cargo, quien dispone de horas pagas para el trabajo institucional que, en general, se utilizaba para tutorías y clases de apoyo.

En la misma línea y con los mismos propósitos, en el 2010, la provincia argentina de Córdoba creó un programa destinado a atender específicamente a una franja etaria comprendida entre los 14 y los 17 años que, por diferentes razones, no estaba concurriendo a las escuelas tradicionales, ni tampoco a las de adultos. El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años, introduce cambios en los equipos educativos: incluye un coordi-

nador pedagógico, un promotor educativo comunitario, un facilitador pedagógico —que, en general, es un maestro de grado—, un psicopedagogo y un docente administrativo. La propuesta incluye una reorganización del currículum en 31 espacios que podrían ser equivalentes a las tradicionales materias pero cuyo carácter, sin embargo, tendría carácter anual o semestral, en algunos casos; mientras que en otros serían talleres, seminarios o paneles, convocados dos veces al año. Así, la organización del currículum se plantea como flexible, ya que los alumnos podrían cursar los diferentes espacios en distintos momentos, de acuerdo a su historia escolar. Es decir, en este caso, también se diseñan trayectorias personalizadas para los alumnos.¹¹

De todas maneras, estos cambios no afectaron la estructura curricular basada en la división de disciplinas y, con ello, las referencias culturales de la escuela moderna. Es importante señalar que, en estos establecimientos, se opera un proceso de selección y socialización de los directivos y docentes que ejerce una fuerte influencia en la construcción de la identidad profesional, elemento no menor para reflexionar sobre el gobierno de las instituciones.

Docentes y directivos son interpelados en su carácter de "militantes". Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social que, en definitiva, nombra a un actor

11 Ver AA.VV. (2013), *Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17*, (PIT), UNC/UNICEF, Córdoba.

dispuesto a entregarse a su tarea, apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la voluntad de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos. Se recupera cierta mística pedagógica que permite reeditar el sentido de las prácticas asociadas a enseñar a los grupos "vulnerables". Se trata de una interpelación a la voluntad del docente, a su capacidad de "escucha", "paciencia" y "comprensión" de las específicas condiciones sociales de los alumnos, sin que medie una construcción pedagógica alternativa. El trabajo de campo no registró una problematización alrededor de la propuesta pedagógica sino que, por el contrario, advirtió la necesidad de su adaptación a un público que requiere una consideración especial.¹²

En el 2008, el gobierno nacional lanzó un plan especial: Plan Fines, destinado a mejorar la terminalidad de la educación primaria y secundaria. En una primera etapa, fue destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que habían terminado de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria, pero que adeudaban materias. En una segunda etapa, el plan se extendió a aquellos adultos mayores de 18 años que no habían iniciado o terminado de cursar la primaria o la secundaria. En el primer caso, los alumnos reciben el apoyo de profesores y tutores para preparar las materias adeudadas. En el segundo caso, se

12 El Grupo Viernes de FLACSO realizó una investigación sobre estas escuelas cuyos resultados fueron publicados en Tiramonti, G. (dir.) (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario/Buenos Aires, Homo Sapiens/FLACSO Argentina.

cursan las materias adeudadas, que se concentran en uno o dos días a la semana.

Este plan se inscribe en la misma línea de la creación del programa de escuelas secundarias orientadas y/o técnicas dirigidas a jóvenes residentes en barrios con desigualdad social¹³, a cargo de algunas universidades nacionales en acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación. Este proyecto propone la construcción de una escuela secundaria orientada o de modalidad técnico-profesional, con rasgos comunes, pero que conserva la identidad propia de cada universidad. La orientación tiene dos opciones: 1) Bachilleratos orientados que tengan como opción la formación profesional, y 2) Escuelas con modalidad técnico-profesional. El horario será extendido con una jornada diaria no mayor a 8 horas ni menor a 25 horas semanales. Las escuelas se articulan con espacios complementarios como CAJ¹⁴, coros y orquestas, ajedrez y otros programas de la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación.

La estructura del currículum brinda la posibilidad de construir diversos recorridos a través de la cursada de seminarios, talleres y

13 Al respecto ver convenio marco de cooperación entre Ministerio de Educación de la Nación y las Universidades Nacionales.

14 Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), creados en el 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, funcionaban en los edificios escolares los días sábados y proponían espacios de encuentro y actividades que respondían a las expectativas e intereses de los jóvenes, ofreciendo propuestas culturales diversas. Para profundizar sobre los CAJ ver Llinás, 2011.

espacios que reúnen alumnos de diferentes edades, de la creación de trayectos específicos para profundizar distintos saberes, y de sistemas de acompañamiento y tutoría. Los docentes son nombrados con el régimen de profesor por cargo y por hora cátedra. De esta manera, las escuelas deberían contar con un Consejo de Asesoramiento y Convivencia integrado por el equipo directivo y representantes de profesores, de padres, de estudiantes y de otro agente comunitario.

El objetivo es armar escuelas que permitan la inclusión de los "pibes" de los sectores más postergados. En la apreciación de uno de los directivos:

Una escolaridad lo más sensata posible en términos de ingreso, permanencia y egreso. [...] En esta población ni sus padres ni sus abuelos fueron al secundario. Entonces, la pregunta que nos hacemos es: ¿hay que darles el mismo secundario que me dieron a mí? Estos pibes, por ser los primeros, ¿no tendrían que recibir otra cosa? [...] Proyectos como este, hacen que quienes tengan un mínimo de apropiación cultural, lo puedan hacer.¹⁵

15 De entrevistas realizadas en el marco del Proyecto *Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles*, PICT 2012, ANCyT/FLACSO.

Se trata, entonces, de realizar una propuesta que se diferencie de las tradicionales, en relación con el origen sociocultural de los alumnos.

Las universidades que están participando de la experiencia son cinco: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y Universidad de Buenos Aires (UBA).

A estas experiencias reseñadas se deben agregar muchas otras que, de un modo u otro, atienden a esta franja de la población. Entre ellas, cabe nombrar los bachilleratos populares instalados, en muchos casos, en fábricas recuperadas, que son gestionadas por los propios obreros o por diferentes ONG.

La fragmentación del campo responde, así, a una dinámica de diferenciación en la que convergen factores culturales y socioeconómicos, y que construyen distancias entre los fragmentos que resultan de las heterogéneas preferencias y las profundas desigualdades instaladas en la sociedad, que luego se continúan y reproducen en el espacio educativo.

Si bien, como señalan Giovine y Martignoni (2011), los altos niveles de exclusión ejercen un "proceso de sobredeterminación" de las políticas educativas, y la "contención social" y "la prevención de la peligrosidad" van ocupando un lugar central en la definición de las políticas, las diferentes experiencias que hemos reseñado aportan un conjunto de elementos positivos para la construcción de propuestas futuras, a la vez que instalan en el sistema una asimilación de la vulnerabilidad social con debilidad cultural, difícil

de erradicar. En la medida en que se mantiene una propuesta pedagógica concebida en base a la dicotomía entre ilustrados que dirigen y planifican, y trabajadores que producen manualmente —categorías que no son adecuadas para contener ni para satisfacer las pretensiones de igualdad de derechos, ni para dar respuestas a las exigencias de formación del mundo del trabajo—, la propuesta no hace otra cosa que incorporar, degradando un modelo que ya es extemporáneo.

Sin embargo, hay aportes más que interesantes; fundamentalmente, en el orden de romper prejuicios y desnaturalizar la propuesta educativa tradicional. Por una parte, existe una ampliación de la conciencia de los actores del sistema y de la sociedad en general, respecto del derecho de todos los jóvenes de asistir a la escuela secundaria; por otra parte, esta pretensión de incluir a todos puso en evidencia las limitaciones de la escuela tradicional para cumplir este objetivo, y habilitó una discusión sobre los formatos escolares que, si bien está hegemonizada por la preocupación del riesgo, ha dejado espacio —aunque secundariamente— para una discusión sobre el desfasaje entre la cultura contemporánea y las referencias de la escuela.

Finalmente, la presencia en la escuela de alumnos provenientes de los sectores más postergados de la sociedad ha dado mayor visibilidad a esa población, en general invisibilizada para el resto de la sociedad.

4. Para atender a las subjetividades juveniles

Hay otro grupo de implementaciones innovadoras que parten del reconocimiento de la distancia existente entre las referencias culturales de la escuela y el medio cultural en el que se desenvuelven los alumnos, de modo que se proponen generar un vínculo entre la escuela y la cultura juvenil. Los cambios consisten en crear una serie de talleres que se desarrollan a contraturno: las escuelas mantienen el dictado del currículum oficial y ofrecen una serie de talleres extraescolares dedicados, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con diferentes vertientes del arte, de las comunicaciones, del deporte, de las ciencias, etc. Se trata de espacios que rompen con la organización tradicional, donde se trabaja a partir de la horizontalidad, se nuclea alumnos de diferentes edades y, por sobre todo, organizan la tarea en base al deseo y la gratificación de aquellos que participan, sean alumnos o docentes, asociando el placer con el aprendizaje, desplazando, así, la histórica dupla de aprender con sacrificio. Los talleres están presentes hoy en numerosas escuelas, tanto privadas como públicas y, según resulta de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, se ofrecen con el propósito de "enganchar" a los chicos y afianzar su sentido de pertenencia a la institución.

El taller es un espacio que se sostiene en supuestos muy diferentes al del currículum tradicional. Su eficacia descansa en esta condición de alternativa a lo existente. Su funcionalidad está asociada a su capacidad de introducir en el espacio escolar y al margen del currículum, nuevos saberes y conocimientos, prácticas pedagógicas horizontales, vínculos personalizados y compromisos basados en la pasión por lo que se hace.

La presencia del taller pone en tensión toda la propuesta escolar. Este se presenta como la contracara de lo escolar: la excepcionalidad de sus docentes, la deriva de su trabajo que no se ajusta a un programa preestablecido, la ausencia de evaluaciones formales que definan el futuro de los alumnos, la orientación artística de la mayoría de ellos y, por sobre todo, la apelación a la gratificación, al placer de realizarlo, se constituye en la contracara de una propuesta escolar basada tradicionalmente en el esfuerzo y el sacrificio.

Es interesante que, justamente, este espacio casi contracultural se haya constituido en un soporte para que la escuela pueda seguir funcionando sin grandes cambios. Para profesores y directivos, el taller permite construir otros lazos entre alumnos y escuela, y encontrar nuevos sentidos para la escolarización de los alumnos. Esta característica contracultural es la que se constituye en el elemento de atracción y anclaje de alumnos y docentes que han perdido el interés y el compromiso por aquello que les propone el currículum tradicional. Paradójicamente, esta característica alternativa es lo que explica la permanencia de los talleres al margen del currículum tradicional o —lo que es lo mismo— la dificultad para transformarlos en un soporte para el dictado de las disciplinas convencionales.

Aquí caben todas las preguntas. ¿Qué constituye la esencia de lo escolar?; ¿la asimetría de las relaciones entre docentes y alumnos?; ¿las formas tradicionales de transmisión?; ¿la valoración del sacrificio por sobre la gratificación de aprender?; ¿la división del conocimiento por disciplinas y la consiguiente evaluación de los

saberes así impartidos?, ¿los programas predeterminados? ¿Qué es lo estrictamente escolar?

Del mismo modo, podemos preguntarnos: ¿un taller seguiría siendo tal si lo asimilamos a los parámetros que organizan el currículum tradicional? Hasta el momento, estas preguntas no se han puesto a prueba porque, justamente, currículum y taller se sostienen mutuamente. Es la escuela la que convoca a los jóvenes; y es la rigidez de su currículum la que explica la construcción alternativa de los talleres.

5. Innovar la matriz de aprendizaje

Como ya señalamos, hay otro tipo de innovaciones que focalizan su acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y construyen, así, una nueva matriz pedagógica para la escuela media. Estamos hablando de un cambio epistemológico que modifica sus referencias ancladas en el positivismo y la ilustración enciclopedista. La modernidad definió como legítimo el saber científico, que se aborda a partir de la diferenciación de sus objetos de estudio que son, a su vez, el fundamento de las divisiones disciplinares. Es decir, la ciencia se parcela sobre la base de la diferenciación de sus objetos de conocimiento. Mediante una operación que Chevallard (2005) denominó de "transposición didáctica", el saber científico es transformado en un saber didactizado, pasible de ser enseñado. Esta transposición se realizó a partir de una matriz humanista-ilustrada, que separó el proceso de producción de conocimiento de sus resultados, configurando, de esta manera, un saber escolar abstracto que debía ser incorporado por el alumno a través de la

escucha a sus docentes y la lectura y estudio del libro, convertido en la tecnología mediadora del saber. En esta construcción, el docente se define como un reproductor de un conocimiento que no produce y, el alumno, como un pasivo receptor del mismo.

Las transformaciones a las que estamos haciendo referencia en este apartado parten de referencias científicas y cognitivas diferentes. Abreven en las teorías de la complejidad y, por lo tanto, proponen un acercamiento a la realidad mediante la vinculación de los instrumentos conceptuales que aportan las diferentes disciplinas. Se trata de un paradigma que, por un lado, articula el saber con el hacer y, por otro, rompe las fronteras disciplinares con el objeto de abordar la compleja trama de relaciones que exige el conocimiento de la realidad.

Hay algunos países como Finlandia o Suecia que han organizado su sistema educativo a partir de este paradigma, y sus posicionamientos en las pruebas internacionales dan cuenta de los beneficios de esta adopción. Recientemente, los jesuitas en Barcelona iniciaron, en 8 de sus escuelas secundarias, una experiencia que organiza el aprendizaje de los alumnos por medio de la ejecución de proyectos. En la provincia de Córdoba, en Argentina, se está experimentando con esta orientación en un grupo de escuelas denominadas PROA. Hay, también, experiencias en Brasil y Colombia. Todas ellas se llevan adelante con alumnos de muy diferente condición sociocultural. Este dato es muy importante, porque es un aporte para la superación de la clásica dicotomía entre el conocimiento ilustrado y el saber práctico, que tradicionalmente construyó circuitos diferenciados que segregaron a los alumnos según su origen sociocultural.

En términos generales, y en base a las experiencias nacionales y extranjeras que han sido indagadas, los parámetros generales del nuevo paradigma son los siguientes:

Protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Esto implica que los alumnos aprenden a producir el conocimiento, dejan de ser pasivos consumidores y repetidores de un conocimiento ya producido, y pasan a ser sus productores. La escuela moderna separó el proceso de investigación de sus resultados, y transmite solo estos últimos como un saber ya terminado, acabado e inapelable. En la alternativa que acá se plantea, se restituye al aula toda la secuencia de la construcción del conocimiento que articula el objetivo, la investigación y el resultado. Por eso, hablamos de una nueva transposición didáctica con matriz tecnológica.

Estos cambios implican necesariamente una participación activa de los estudiantes. Se los enfrenta con actividades que involucran desafíos concretos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes de información, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes. Se les brinda la oportunidad de conocer las formas de producir conocimiento social, científico y tecnológico relevante.

Cambios en el rol docente

¿Qué rol le cabe al docente en este paradigma pedagógico? ¿De qué modo tiene que desarrollarse esta labor? ¿Qué dimensiones resulta necesario reorientar? La promoción de un nuevo paradigma

pedagógico basado en una epistemología de la complejidad, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas de la vida real, que se aparta del enciclopedismo, necesariamente obliga a que, quien ejerza el cargo docente, lo haga desde otra práctica. Una práctica, entonces, que supere la mera transmisión unidireccional del saber, avance en la construcción de un rol orientado a la elaboración de proyectos y problemas reales que deberán ser abordados por los alumnos en su tiempo escolar, que realice el seguimiento y acompañamiento del trabajo para identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como las problemáticas que estos presentan, que guíe en la búsqueda de información y la construcción de los conocimientos, que modere los intercambios y debates y, finalmente, que posea la capacidad de evaluar los procesos, retroalimentarlos y, en definitiva, construir un ambiente propicio para que todos aprendan y se gratifiquen con el proceso. En la propuesta que estamos presentando, se contempla la presencia de más de un docente en el aula para acompañar el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Para poder llevar adelante este rol, es necesario abandonar las actuales formas de inserción docente en la estructura escolar, que están limitadas a dar clase, y pasar a un sistema que incluya horas pagas para participar de actividades institucionales, planificar y producir proyectos áulicos junto con otros docentes y hacer seguimiento personalizado de los alumnos.

Aprendizaje por proyectos, enseñanza para la comprensión y desarrollo de capacidades

Las **formas de aprender** son las que permiten que los alumnos logren adquirir y desarrollar determinadas capacidades y habilidades. Si el modelo de transmisión que caracteriza a la escuela moderna ponderó el desarrollo de la memoria y la comprensión de protocolos y procedimientos preestablecidos, el modelo de aprendizaje en el que los alumnos son protagonistas permitirá **desarrollar capacidades más acordes con el mundo contemporáneo**, como la creatividad, la resolución de problemas, la formulación de hipótesis y su indagación, el diseño y emprendimiento de proyectos interdisciplinarios, el trabajo colaborativo, el uso de lenguajes en diferentes soportes, entre otros.

Incorporación intensiva de las TIC

Las experiencias de este tipo utilizan la tecnología informática (computadoras, tablets, celulares, etc.) como mediación del conocimiento, no solo en términos de manejo operativo de los dispositivos, sino, fundamentalmente, como comprensión de las lógicas de funcionamiento de las diversas aplicaciones, porque ellas son replicables y reformulables en otros entornos y con otras finalidades. La familiaridad y cotidianeidad que los alumnos tienen con la moderna tecnología digital puede ser un punto de partida para reorientar estos usos en función de un paradigma epistemológico que recupere la complejidad del mundo y promueva aprendizajes de tipo participativo y colaborativo. El aprendizaje de programación les aporta a los alumnos un instrumento para

su participación activa en los procesos de creación y reorganización del medio en el que les toque actuar.

Evaluación continua de capacidades

La evaluación ha estado asociada históricamente a la asignación de una nota y la posibilidad de promoción, o no, por parte de los alumnos y, por lo tanto, ha sido el instrumento mediante el cual la escuela a asignado al alumno la responsabilidad de los resultados, legitimando, de ese modo, tanto los logros como los fracasos.

En estas nuevas propuestas, la evaluación es continua, articulada al cotidiano proceso de aprendizaje, e incluye la autoevaluación, la evaluación entre pares y, en todos los casos, genera ajustes y nuevos desarrollos para atender a las dificultades del proceso. No se trata de expulsar ni repetir, sino de identificar problemas de aprendizaje y construir alternativas para su superación.

La evaluación se ha diseñado tradicionalmente como una medición de la cantidad y fidelidad de la incorporación de los contenidos curriculares. ¿Cuánto y con cuánta fidelidad a la propuesta curricular han incorporado los alumnos? En este punto, el cambio propuesto corre el foco de los contenidos a una evaluación de las capacidades que, por supuesto, requieren el contenido para ser desplegadas, pero no es esto lo que se evalúa, sino la capacidad del alumno de utilizar flexiblemente los conocimientos.

Trabajo colaborativo

La escuela tradicional se organizó sobre la base del trabajo individual de los alumnos y docentes. Este modelo que proponemos, exige el trabajo colaborativo de los docentes entre sí, de los docentes y el equipo directivo, y de los docentes y los alumnos, y de los alumnos entre sí.

En general, las propuestas prevén un tiempo institucional para directivos y docentes que tienen la finalidad de proveer condiciones para la conformación de equipos en la institución, que puedan llevar en conjunto el proyecto institucional. Del mismo modo, se espera que en ese tiempo los docentes puedan trabajar en conjunto para preparar materiales de clase y evaluar resultados. En algunos casos, el aprendizaje por proyecto también contempla la posibilidad de tener más de un docente por clase y de un trabajo cooperativo entre ellos.

Por otra parte, el trabajo en proyecto o en resolución de problemas de la vida real supone que los alumnos se relacionen en equipo y aprendan, de esta forma, a cooperar y a resolver conjuntamente las asperezas y conflictos que puedan suscitar este tipo de actividades. El trabajo en conjunto permite poner en acción las diferentes inteligencias que detentan los integrantes del grupo y, también, los recursos cognitivos complementarios presentes en todo grupo humano (Salomon, 2001).

Esta forma de trabajo es superadora de la idea de que el pensamiento y los recursos cognitivos están distribuidos entre los individuos y encerrados en ellos, cuando, en realidad, estos se

despliegan en el medio sociocultural y, por lo tanto, requieren del diálogo y el intercambio.

Un aprendizaje para todos sin diferenciaciones socioculturales

Como ya señalamos previamente, el dispositivo escolar moderno se construyó en base a una matriz ilustrada: de allí, su condición enciclopedista y su modelo pedagógico basado en la transmisión a través de un código lingüístico complejo de un saber abstracto, desafectado de su contexto de producción.

Este saber contiene en sí mismo un sesgo discriminatorio para los sectores provenientes de los grupos sociales menos educados, porque exige el uso de códigos lingüísticos complejos y familiaridad con la abstracción.

Las nuevas propuestas eluden este núcleo discriminador, en la medida en que incorporan al aprendizaje dos elementos que son propios de una matriz tecnológica. El primero de ellos es el proceso de producción del conocimiento. Alumnos y docentes transitan en conjunto un camino a través del cual producen, en el salón de clases, un conocimiento mediante la investigación y la sistematización de información. El segundo elemento, es que este proceso tiene una finalidad concreta, que es resolver un problema real, generar algún dispositivo, un video o cualquier producto tangible. Se trata de una matriz tecnológica que no exige, *a priori*, los recursos previos que antes señalamos para el caso de la escuela tradicional.

Régimen académico

En este apartado, consideraremos como régimen académico a los criterios y las normas que regulan la evaluación y acreditación del nivel. Históricamente, el nivel medio fue instituido con la finalidad de seleccionar a unos pocos que ocuparían las posiciones medias y altas de la sociedad, y tuvo como principio de selección la exclusión de los alumnos por medio de un régimen de clasificación y acreditación de aplazo y repitencia.

Este régimen, fuertemente discutido, no solo deposita en el alumno la responsabilidad de los aprendizajes y exculpa, por lo tanto, a las instituciones escolares, sino que, a su vez, supone la imposibilidad natural o cultural de algunos grupos socio-culturales de aprender. La demanda por incluir a todos en el nivel medio de educación ha puesto en cuestión este principio rector del régimen académico de todos los niveles educativos. Además, las mediciones estadísticas muestran la correlación existente entre la repitencia y la deserción. Contrariamente a lo que sostiene el sentido común, repetir no solo no mejora los aprendizajes, sino que es la antesala de la expulsión escolar.

En base a esto, distintos países con características culturales muy heterogéneas y propuestas pedagógicas muy variadas han invertido el sentido de la responsabilidad por los aprendizajes, y son las instituciones escolares las que deben atender a diferentes ritmos de aprendizaje que coexisten en una misma clase, y mantener parámetros únicos de logros para todos los alumnos.

Por otra parte, estas propuestas, al romper la escena áulica de la transmisión simultánea del docente y remplazarla por el trabajo

autónomo y colegiado de los alumnos, permite al profesor identificar e individualizar las problemáticas e instrumentar estrategias que atiendan a los diferentes ritmos y modos de aprendizaje.

En definitiva, se trata de una redefinición del saber escolar a partir de una matriz tecnológica que exige un cambio epistemológico, y una nueva transposición didáctica, que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno debe ser protagonista y el docente su guía y orientador, mientras que Internet se constituye como la tecnología que debe funcionar como mediación entre ambos. En última instancia, estamos ante un cambio a favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que debe ser capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento.

La instancia de la clase se transforma en un espacio donde se aprende mediante la identificación de la información válida, los modos de articulación y sistematización de esa información, y la elaboración de los conceptos y los contextos que permitan darle sentido. Se trata de alumnos que investigan y docentes que guían, que hacen presente los conceptos faltantes, que posibilitan la confrontación de diferentes perspectivas y conducen la curiosidad de los alumnos, para que descubran y transiten el camino de producción del conocimiento. El trabajo por proyectos constituye la metodología más frecuente en la aplicación de estas propuestas. Es una metodología en la que el alumno «aprende haciendo» y lo realiza colaborando con sus pares.

Un cambio de paradigma como el que planteamos implica una transformación en la organización de las instituciones, del trabajo áulico, de la capacitación de los docentes y de los perfiles profesionales, que deben ser incorporados a la labor pedagógica. Seguramente, será necesario modificar las formas de inserción docente en la escuela, de modo tal que permita la construcción de equipos y, de esta manera, priorizar la tarea colaborativa para diseñar las clases y producir los materiales necesarios. Imaginamos que estos espacios deberían constituirse como lugares de capacitación, donde el objetivo directo sea la transformación de las prácticas. Sin duda, todo el régimen de evaluación y de incentivos para los alumnos debe ser repensado a la luz de un sistema que apueste a un alumno motivado por la curiosidad y el desafío de la tarea, y no por el temor al aplazo y la repetición.

6. La pregunta sobre las subjetividades.

Hay escasa reflexión sobre las subjetividades que se conforman a partir de una escolarización organizada según algunos de los modelos antes explicitados.

Se ha planteado reiteradamente (Barbero 1997) la debilidad de la escuela para marcar la subjetividad de los jóvenes, en comparación con la fuerza de los grupos de pares, de los *Mass Media*, de las redes sociales y de los múltiples circuitos por los que se vehiculiza la vida social de las nuevas generaciones; sin embargo, la escuela ocupa un tiempo considerable de su jornada diaria y de su vida relacional.

Más allá del tiempo que el alumno transcurre en la escuela, que varía de un grupo a otro, lo importa señalar que es una institución legitimada socialmente para definir un "deber ser" del comportamiento de los alumnos, de la validez de sus aprendizajes, y del conjunto de valores reconocidos socialmente.

Cada modelo pedagógico, constituye una matriz que se propone moldear a los sujetos, es una forja de individualidades que, a su vez, se articulan de un modo diverso con la compleja red de identidades y pertenencias con las que dialogan los diferentes jóvenes, y que terminan de forjar estas identidades. Las sociedades fabrican los individuos (Araujo, Martuccelli 2010), y corresponde preguntarse cómo juega la propuesta escolar en este proceso de fabricación.

Desde mediados del siglo pasado, los autores que han tratado de hacernos inteligible el mundo en que vivimos, al intentar conceptualizar los cambios que lo atraviesan y explicar muchos de los fenómenos emergentes que no caben en ninguna de las categorías que proporcionadas por la sociología científica, están planteando la profundización de los procesos de individualización. Beck, (2000) en el texto "La democracia y sus enemigos", nos plantea que la sociedad industrial como sistema provoca la descomposición de la misma como entramado de experiencias. De acuerdo a Beck "Las personas quedan huérfanas de las seguridades y formas de vida institucionales estándar" y "las instituciones se convierten en jinetes sin caballos" (pag 15 y 16). Alain Ehrenberg, en el 2000, escribe sobre el impacto que en los sujetos generan los procesos de individualización, y con ello la angustia que produce "ser uno mismo".

Castell (2004) desarrolla el concepto de individualización, que diferencia del de individuación. Con el primero, da cuenta de la ampliación del margen de autonomía de los individuos con respecto a los mandatos de las instituciones, y el segundo señala la situación de los sectores más bajos de la jerarquía social frente a esos mismos procesos. Podríamos ampliar mucho más las referencias a autores que se han detenido en dar cuenta de un proceso en el que se desdibujan las instituciones como marcos regulatorios de la vida individual, y son los individuos los que emergen como gestores de su destino.

Foucault (2007) ya había planteado previamente la relación entre la constitución de las subjetividades y los regímenes de racionalidad que definen el gobierno de los individuos. No hay, para este autor, sujetos esenciales y universales, sino históricos y situados; de lo que se deduce que cada sociedad, en cada momento histórico, conforma sujetos diferentes que permiten la concreción de su gobierno. De modo que, de lo que se trata, es de investigar el conjunto de prácticas históricas a través de las cuales se constituyen los sujetos. Así como Gramsci pensó que la dominación se construye en la confluencia de las prácticas de estricta dominación a través de la fuerza y la hegemonía cultural que actúa sobre la conformación de las ideologías, Foucault piensa a la conformación de las subjetividades como la concreción de las técnicas del sí mismo, que constituyen operaciones sobre el cuerpo, la mente y las conductas, que permiten producir determinados sujetos y no otros, (Jodar y Gomez 2007).

Nosotros sostendremos desde este apartado que cada propuesta pedagógica contiene un prototipo de "fabricación de individuos"

que, más allá de la discusión sobre su efectividad, participa de modo significativo en el entramado societal que conforman las subjetividades.

6.1. Los sujetos de la modernidad

La escuela moderna instituyó el examen o la prueba como un mecanismo de comprobación de los méritos individuales, sobre la base de los cuales se certifican los saberes que requieren las titulaciones, que luego serán consideradas a la hora de legitimar la distribución de los individuos en los distintos posicionamientos sociales.

Durante un largo periodo, la comprobación del mérito estuvo relacionada a los exámenes y, a partir de ellos, a la extensión de las trayectorias educativas que estuvieron y están asociadas al origen sociocultural de los alumnos.

Al mismo tiempo, la sociedad ofrecía una serie de destinos diferenciados jerárquicamente para aquellos que habían completado los sucesivos niveles de escolarización. Por lo tanto, la articulación del individuo y la sociedad estaba mediada por estas posiciones que marcaban y definían el conjunto de sus posicionamientos, roles y pertenencias que delimitaban un modo de vida que era propio de su lugar en la sociedad.

Desde los años 90 en adelante, los mecanismos para la regulación de los sistemas educativos agregaron, a los habituales controles burocráticos, una fiscalización de los logros a partir de la creación de instituciones de evaluación dedicadas a medir los

aprendizajes de los alumnos. Este cambio estuvo asociado a una valoración de la calidad educativa que se cuantifica a partir de las pruebas.

La prueba se constituyó, de allí en más, en un instrumento central para la definición de posicionamientos, tanto de las instituciones como de los alumnos. De lo que estamos hablando ahora es de sistemas educativos que han transformado a las trayectorias de los alumnos en una carrera de pruebas constante, a través de las cuales los jóvenes ponen en juego, permanentemente, el camino futuro a seguir.

De este modo, las sociedades contrarrestan la apertura de sus sistemas educativos y la consiguiente ampliación de los sectores sociales que concurren a los niveles más altos de los mismos, por medio de (I) un nuevo ordenamiento que le proporcionan las pruebas. En un trabajo reciente, el sociólogo Danilo Martuccelli, ha planteado que el fenómeno de la individualización transforma a la prueba en el elemento estructural que articula a los individuos al todo social. Según esta perspectiva, el individuo se forja enfrentando un conjunto común de pruebas en la sociedad, "y es enfrentando pruebas estructurales comunes como se fabrican actores sociales singulares" (Martuccelli, 2015). Partiendo de esta postura, lo que define las estructuras, es aquello que presenta problemas o que es problematizado por los individuos mismos.

Por supuesto, Martuccelli habla del conjunto de la sociedad y no del caso específico de los exámenes que jalonan las trayectorias escolares. Sin embargo, creemos que es legítimo hacer esta transposición, porque los itinerarios educativos suelen desempeñar un papel importante en el destino social de los individuos.

Si bien el fenómeno de la individualización atraviesa todas nuestras sociedades, como consecuencia de la ruptura de la red institucional de las sociedades industriales —red que articuló el modo de vida incluso en sociedades que experimentaron una débil industrialización—, no todas las culturas han optado por una reorganización y disciplinamiento social a partir de la estructuración de las vidas individuales por medio de su participación en un sistema de pruebas.

Este modelo mantiene la propuesta escolar moderna y, con ella, su concepción enciclopedista, donde el aprendizaje se juega a partir de la incorporación de contenidos disciplinares, exige el esfuerzo de la incorporación simultánea de diferentes contenidos, la memorización, la capacidad de clasificación, la adaptación a protocolos previamente diseñados, y la adopción de las versiones legitimadas que dan respuesta a las incógnitas teóricas, históricas y sociales. Se trata, por sobre todo, de un modelo que refuerza una disciplina social y una aceptación de los posicionamientos desiguales a partir de la aceptación de los resultados de las pruebas.

En la medida en que exige la dedicación de todos los esfuerzos individuales para el sorteo de las pruebas y de todos los esfuerzos escolares para procurar buenos resultados en los alumnos, conforma sujetos e instituciones adaptadas a la exigencia dada, y con escasa capacidad de generar pensamiento y estrategias alternativas, al tiempo que tienden a secundarizar el desarrollo de la creatividad.

La escuela tradicional supone un mundo previsible al cual se puede conocer acabadamente a través del saber que producen las diferentes disciplinas científicas. La realidad está organizada

y clasificada en sus correspondientes casilleros que, a su vez, pueden ordenarse jerárquicamente; esta tiene un orden en el que el individuo debe incorporarse a partir del conocimiento de sus reglas y el respeto del orden establecido. Los talentos excepcionales o los esfuerzos capaces de romper con las limitaciones de su condición de origen permiten desplazamientos y avances, del mismo modo que las transgresiones y rebeldías ponen en peligro las posiciones y habilitan la caída. No hay nada que interrogar, solo aprender adecuadamente la regla y apegarse a ella.

La escuela somete cuerpos y mentes a una única versión del orden existente, desaprueba las pretensiones del pensamiento divergente y/o alternativo, y la imaginación creativa, reconoce solo una forma de racionalidad, y la lógica inductiva y deductiva. Por su parte, la imaginación está reservada para la creación artística. El resto, desde los hombres comunes a los científicos, debe conocer la regla y el método, porque la humanidad avanza armónicamente a partir de esta aplicación. El modelo basado en la disciplina de las pruebas mantiene esta matriz de socialización, y lleva al extremo la articulación entre adaptación y éxito escolar.

6. 2. Los sujetos de la tutela.

Desde los años 70, las escuelas han incorporado una serie de agentes que tienen como función apuntalar las trayectorias escolares de los alumnos para lograr la conclusión exitosa del nivel. Esta estrategia ha sido más frecuente en el nivel medio de educación, que es el que más altas tasas de abandono escolar ha registrado y registra.

Los gabinetes psicopedagógicos fueron incorporados en esta época, y se proponían tratar las problemáticas psicológicas que, supuestamente, obstaculizaban la trayectoria de los alumnos. Con este mismo propósito, se ha ido cambiando la función del celador o preceptor, que ha ido variando a favor de un actor destinado a escuchar a los alumnos y proporcionarles contención. Estos dos soportes se constituyen sobre el supuesto de que las dificultades provienen de problemas psicológicos y afectivos de los alumnos (D Niedzwiecki ,2010).

Más recientemente, se ha agregado otro tipo de soportes, que tienen la función de guiar la trayectoria de los alumnos haciendo un seguimiento de sus notas y agendas de estudio, con el propósito de ordenar su trabajo y mejorar su rendimiento. Estos acompañamientos se complementan con clases de apoyo destinadas a reponer aquellos faltantes de contenidos y comprensión por parte del alumno.

Esta organización ha estado muy presente en las propuestas de la región que están expandiendo la escolarización del nivel medio e incluyendo a sectores cuyos recursos culturales están muy lejos de las exigencias de la propuesta pedagógica de la escuela. De aquí que, en general, se haya aplicado en aquellas instituciones destinadas a atender a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Se trata de un modelo "tutelar" que constituye subjetividades tendientes a sujetarse al cuidado de otros o a percibirse como necesitadas de la asistencia y cuidado de un otro. Los asistidos y tutelados, como los denominó Duschatzky (2000), se perciben a

sí mismos como débiles, necesitados, disminuidos en relación a aquellos que pueden por sí mismos.

Este modelo se articula funcionalmente con el desarrollo de políticas sociales de asistencia a aquellos que quedan fuera del mercado de trabajo y del conjunto de recursos materiales y simbólicos que provienen de la condición salarial. Los hijos de estos grupos sociales se insertan en un modelo escolar que reproduce y refuerza su condición social. Los sujetos de la tutela encuentran en su identidad de asistidos una condición, menos de emancipación que de un modo de sobrevivencia atada al cuidado de otro.

No es necesario ahondar mucho para relacionar esta red de tutelas que atraviesa toda la vida de una población, privada desde más de una generación, de la inserción laboral genuina y los modos en que esta es incorporada a la vida política, a través de tutores partidarios. Como veremos más adelante en este mismo texto, las escuelas que se autoconsideran como escuelas de élite también hacen un seguimiento muy cercano de las trayectorias de sus alumnos, para asegurarse de que logren pasar con éxito exámenes cuya aprobación los distingue del resto y los convalida en posiciones de privilegio.

Los modelos tutelares mantienen estos mismos principios, pero agregan al elenco escolar la figura del tutor que acompaña las trayectorias para asegurar o bien el éxito del alumno o, simplemente, su conservación dentro del trayecto escolar. En las investigaciones empíricas que se han realizado en el marco del área de educación de la FLACSO, estas tutelas se han encontrado en las instituciones que atienden a niños y jóvenes pertenecientes a los dos extremos de la escala social.

En el caso de las escuelas destinadas a educar a aquellos que ocupan las posiciones más altas, la tutela acompaña a una trayectoria de excelencia y apoya a quienes deben prepararse para ocupar los puestos que están destinados a sostener el orden jerárquico de la sociedad. En el extremo inferior de la escala social, la tutela tiene como función, junto con las clases de apoyo, mantener dentro del trayecto escolar a aquellos que por su origen sociocultural están menos dotados, y no poseen los recursos necesarios para atravesar por sí solos los requerimientos de la escolarización.

Esto resulta interesante porque el mismo dispositivo tutelar actúa de diferente modo, de acuerdo a la población en la que se aplique. En el primer caso, aporta a la constitución de un sujeto capaz de ascender a la jerarquía de las élites, en una combinación entre el esfuerzo personal y la guía de un mayor, que optimiza sus posibilidades; mientras que, en el segundo caso, la tutela refuerza la conformación de un sujeto vulnerable, incapaz de sostenerse por sí mismo, susceptible siempre de la tutela y ayuda externa. Un ganador y un necesitado, los dos extremos son productos del dispositivo tutelar.

6.3. Los sujetos de la globalización

Este nuevo modelo epistemológico asume la complejidad, el movimiento y la indiferenciación del mundo, en contraposición con el conocimiento que distribuye la escuela, donde esa realidad compleja está celosamente ordenada, clasificada, jerarquizada y congelada.

La modernidad entronó la idea de progreso ilimitado de la humanidad, donde, desde el presente, se construían las bases para un futuro promisorio, la previsibilidad de la vida llevaba a transitar caminos prefigurados y las trayectorias sociales eran lineales y pautadas. Hoy en día, estamos en un escenario bastante alejado a aquel vigente hasta hace no más de tres o cuatro décadas.

Hoy, la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas e inamovibles, sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y del "progreso indefinido" se ha transformado en el mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad (Aguerrondo, Tiramonti, Nobile y Tobeña 2016).

La sociedad, que ya ha comenzado a emerger como consecuencia de la constitución de una sociedad globalizada y que va adquiriendo diferentes características a partir del incesante cambio de las tecnologías y de los fenómenos que genera la propia globalización, no solo porta el rasgo de la imprevisibilidad y la incertidumbre, sino que exige un individuo capaz de interrogarla, reflexionar sobre ella y participar de los cambios no únicamente acoplándose a ellos, sino también como generador y orientador de los mismos. Esta sociedad requiere, de cada uno de los individuos, la capacidad de comprender, imaginar y generar el cambio.

Las transformaciones de la matriz de aprendizaje como las que atienden las subjetividades juveniles de las que dimos cuenta previamente parecieran estar más cerca de la conformación de

sujetos capaces de interactuar en la sociedad que está emergiendo.

Por otra parte, no es necesario esgrimir muchos argumentos para identificar a este último modelo como uno más cercano a una configuración cultural como la nuestra, permeada por las aspiraciones individuales, y renuente a la aceptación de pruebas excluyentes.

7. El papel de las tecnologías

Las diferentes propuestas pedagógicas que se han presentado en este texto podrían acompañar su implementación con el uso de las actuales tecnologías de producción y transmisión del conocimiento. Sin embargo, la investigación muestra que existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y la tecnología que se emplea. Para decirlo de otro modo, cada modelo supone una determinada tecnología y esta, a su vez, condiciona un modo de vincularse con el conocimiento.

Podría decirse que las propuestas pedagógicas son construcciones realizadas a la luz de las tecnologías imperantes en el momento histórico en el cual se concibieron: es la existencia del libro la que permitió el desarrollo de los sistemas educativos modernos, y este dispositivo, junto con la tiza y el pizarrón, permitió el diseño de una escena áulica donde el docente transmite un contenido frente a un grupo de alumnos, utilizando el pizarrón para subrayar un tema, un nombre, graficar un objeto, hacer una sinopsis, etc. El saber transmitido de este modo podrá ser reto-

mado y estudiado hasta ser memorizado con la utilización del libro.

Sin aquel, la escena sería otra y, en muchos casos, lo es cuando este no está disponible. El dictado de un texto para que los alumnos copien y luego sea estudiado es una escena frecuente en las escuelas donde los alumnos no disponen de libros. No hay libros, pero la escena áulica los supone y, por eso, se copia o se reparten fotocopias. La pregunta es si esa organización hubiera sido posible si no existieran los libros y aquello que fue escrito estuviera atesorado en papiros escritos a mano. La escena, en ese caso, probablemente sería un maestro con discípulos que retienen memorísticamente aquello que fue escrito, pero que no está a su alcance.

Al libro, a la tiza, al pizarrón, al docente que explica un tema frente a la clase, deberíamos agregarles la concepción newtoniana del conocimiento y la referencia cultural iluminista, que constituyen una trama no escindible que sostiene al modelo educativo tradicional. Los exámenes y las clasificaciones de instituciones y personas según sus resultados son una tecnología de regulación destinada a la legitimación de las diferencias, en una sociedad que se propone mantener la ficción de la igualdad de oportunidades, a través de la competencia entre individuos con recursos muy diferentes para sostenerse en una carrera cuyas exigencias pesan desigualmente en aquellos que participan de ella.

Del mismo modo, la existencia de internet posibilita el desarrollo de las propuestas de cambio epistemológico que mencionamos previamente. Un alumno autónomo capaz de investigar y llevar adelante un proyecto individual y/o colectivo en el espacio es-

colar es posible gracias a la disponibilidad de información a la que Internet le da el acceso. Existe una complementariedad entre el modelo y las actuales tecnologías de producción y transmisión de la información; aunque, sin ellas, también sería posible, esto exigiría la disponibilidad de bibliotecas, hemerotecas, acceso a las estadísticas, etc., lo cual es prácticamente imposible de concretar en cada institución escolar, ya que, además, la resolución de cada problema y el desarrollo de cada proyecto demandaría muchísimo tiempo.

Reflexión final

Limito la reflexión final a subrayar dos ideas que, a mi criterio, constituyen una guía para el análisis de las reformas. La primera de ellas (también presente en el capítulo de Ziegler de esta misma compilación) es "forma y contenido son inescindibles". La escuela moderna es una unidad cuyas piezas están encastradas de modo tal que cada una de ellas se encuentra diseñada considerando la totalidad de las funciones de la institución. El núcleo de esta unidad está constituido por un tipo determinado de conocimiento y de relación de los diferentes agentes con el mismo. La concepción del conocimiento, los modos de vincularse, los roles de los diferentes agentes, los sistemas de promoción, la organización del poder y las jerarquías, los criterios de selección y, finalmente, la cultura que se construye a través de dicho núcleo, hacen de la escuela media moderna una institución cuyas partes no pueden ser cambiadas con independencia de las demás. Cuando esto ocurre, se requieren nuevos sostenes, remaches y soportes para que lo que no encaja pueda ser sostenido.

La segunda reflexión es que las propuestas pedagógicas suponen y proponen la fabricación, en términos de Martuchelli, de determinados sujetos; y, a la vez, que las decisiones que se toman en el campo educativo tendrán un impacto poderoso sobre los destinos de los individuos y los colectivos de los que forman parte. Lo que hemos presentado aquí es solo una mirada inicial sobre este tema, que requiere más investigación y reflexión para un análisis más acabado de las experiencias educativas de nivel medio.

Bibliografía

- /// Araujo, Martuccelli(2010) La individualización y el trabajo de los individuos. En *Revista Educación e Investigación*. San Pablo. V 36.
- /// Aguerro, I. (1985), *Alcances y límites del Proyecto 13*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.
- /// Aguerro, I, Tiramonti, G, Nobile, M y Tobeña, V (2016) *El futuro ya llegó, pero no a las escuelas Argentinas ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. Bs AS
- /// Beck, Ulrich (2000) *La democracia y sus enemigos*. Textos escogidos. Ed Paidós. Barcelona.
- /// Braslavsky, C. (1996), "Acerca de la reconvención del sistema educativo Argentino 1984-95", en *Propuesta Educativa* N° 14, Buenos Aires, FLACSO.
- /// Braslavsky, C. (1993), "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis/Norma.
- /// Castell, R (2004) *La inseguridad social ¿ Qué es estar protegido?* Ed Manantial Buenos Aires.
- /// Chevallard, I. (2005), *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique. Duschatzky, S (comp) (2010) *Tutelados y Asistidos, programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. ed: Paidós. Buenos Aires.
- /// Duschatzky, S (comp) (2010) *Tutelados y Asistidos, programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. ed: Paidós. Buenos Aires.

- /// Ehrenberg, A (2000) -*La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad* , Nueva Visión,
- /// Foucault, Michel (2007)*Nacimiento de la Biopolítica*. FCE. Bs As.
- /// Giovine, R. y Martignoni, L. (2011), *La escuela bajo el mandato de la obligatoriedad*, Cad. Cedes, Campinas, Vol. 31 n. 84, pp.175-194.
- /// Hillert, F.; Bravin, C. y Krichesky, M. (2002), *La experiencia extraclase en el Proyecto 13 y en el EGB. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*, Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- /// Jodar, F y Gomez, L (2007) Educación Posdisciplinaria, Formación de nuevas subjetividades y Gobernabilidad neoliberal. En *Rev Mexicana de investigación educativa* V 12. México
- /// Juarros, F. y Capellacci, I. (2009), "El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino", en *Revista Espacios de crítica y producción* N° 40, Buenos Aires, FFyL/UBA.
- /// Martuccelli, D (2015) La singularización en Sociedades Contemporáneas: claves para su comprensión. Entrevista (Nobile, Ferrada) en *Rev Propuesta Educativa*. Nro 43. Flacso. Bs As.
- /// Niedzwicki, D (2010) Preceptores de la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos. *Tesis de Maestría*. Flacso.
- /// Llinás, P. (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario/Buenos Aires, Homo Sapiens/FLACSO Argentina.

- /// Tedesco, J. C. (1970), *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Panedille.
- /// Tedesco, J. C.; Braslavsky, C.; Carciofi, R. (1983), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- /// Terigi, F. (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina", en *Propuesta Educativa N° 28*, Buenos Aires, FLACSO.
- /// Tiramonti, G. (2011), "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región. Los casos de Brasil, Argentina y Chile", en *Revista Educação & Sociedade N°11*, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade/Unicamp.