

La Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN): entre decires y haceres.

FOURES, Cecilia / Universidad Nacional de Río Negro – cfoures@unrn.edu.ar

QUIJANO, María Trinidad/ Universidad Nacional de Río Negro- mquijano@unrn.edu.ar

CHRESTIA , Mabel / Universidad Nacional de Río Negro- mchrestia@unrn.edu.ar

PEÑA, Jonathan/Universidad Nacional de Río Negro- jonys_ip92@hotmail.com

EGUIA, Sasha/ Universidad Nacional de Río Negro- sasha.eguiadubois@gmail.com

Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas

Palabras claves: Políticas Educativas- Diseño curricular- Escuela Secundaria- Prácticas Docentes Cotidianas-

› Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la trama compleja de relación que se entabla entre las políticas educativas definidas para el Nivel Medio por las instancias gubernamentales, focalizando en el nuevo diseño curricular para la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) y los sentidos y significados que las instituciones y sus actores (directivos y docentes) otorgan, en sus prácticas cotidianas, a dichas prescripciones. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, utilizando para la indagación el análisis de corpus documental de entes gubernamentales y oficiales, entrevistas en profundidad a diversos actores institucionales y observaciones de clases. En el análisis e interpretación de los datos relevados focalizamos sobre puntos neurálgicos de la nueva propuesta curricular tales como la estructura por cargo, trabajo docente inter y multidisciplinario, trabajo sobre las trayectorias de aprendizaje y cuatrimestralización de los espacios. Nos referimos a puntos neurálgicos para dar cuenta de la significación que estos aspectos cobran para el ámbito de la política educativa. Sostenemos que estos puntos son resignificados en las instituciones educativas y en el espacio de las prácticas docentes desde lógicas particulares de apropiación, constituyéndose en nudos críticos en el trabajo cotidiano en las escuelas. En esta relación entre ámbitos macro, meso y microeducativos, actúa el entramado complejo de lógicas de sentido y formas de funcionamiento propias. Un complejo tejido de disputas y negociaciones establecidas entre el campo de lo curricular y el campo de la concreción de dichas políticas que son las escuelas, y dentro de ellas, las aulas.

› **Presentación**

El presente trabajo da cuenta de los avances alcanzados en el marco del Proyecto de Investigación llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Negro: “La Práctica Docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche”, el cual se centra en la indagación de las prácticas docentes cotidianas al interior de las escuelas de Nivel Medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro (Argentina), atravesadas y bordeadas por las políticas educativas provinciales.

Al comenzar esta investigación, en el año 2016, definimos como uno de los objetivos centrales analizar la política educativa formulada para el Nivel Medio por las instancias gubernamentales provinciales. Justamente en ese año, el gobierno de la provincia de Río Negro anunció las escuelas secundarias de la provincia la inminente implementación de un nuevo diseño curricular. En este marco, nos resultó ineludible focalizar nuestras acciones investigativas en este nuevo diseño de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). Consideramos que el curriculum, como proyecto político-pedagógico, es resignificado en la realidad institucional y al interior de las aulas (De Alba, 1995). La llegada de la norma escrita genera negociaciones constantes entre lo prescripto y las prácticas cotidianas dando lugar a un proceso complejo y de constantes tensiones que produce rupturas y continuidades. Es en este contexto, que los docentes se constituyen en actores claves que concretan y vehiculizan las prescripciones curriculares. Así, se constituyeron en preguntas directrices de este trabajo, entre otras: ¿Desde qué lógica se opera en el ámbito de las políticas educativas?, ¿Qué lógica sustentan sus acciones?, ¿Cómo se resignifica esta normativa en las escuelas (por directivos y docentes)?, ¿Cómo se re-forman las propuestas de las políticas educativas en el trabajo cotidiano de las escuelas?

Ante lo cual surge la pregunta: ¿Cómo se resignifican las propuestas del nuevo diseño curricular ESRN en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas?

› **Acerca de la perspectiva metodológica**

Buscamos abordar las instituciones educativas en su realidad cotidiana, ya que en ellas es donde las políticas educativas toman su forma concreta. Así, buscamos contextualizar las prácticas docentes en dimensiones históricas, sociales y políticas que las bordean y atraviesan.

Nos encontramos trabajando desde un enfoque cualitativo en el cual las indagaciones documentales, así como las entrevistas en profundidad y observaciones de sala de clase son los instrumentos que utilizamos. Estos recortes sobre la vida cotidiana al interior de las instituciones educativas son contrapuestos con definiciones teóricas que orientan nuestro análisis en un proceso de reflexividad continua (Rockwell, 2009; Guber, 2001). Además, utilizamos aportes cuantitativos para el tratamiento de algunas dimensiones de la investigación. Acordamos con la

aceptación de la complementariedad de ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, para el abordaje de la realidad compleja.

El trabajo de campo se lleva a cabo en tres instituciones ESRN de nuestra localidad. Se han realizado entrevistas a diversos actores institucionales: directores, vicedirectores, coordinadores de áreas y docentes. Además, se ha relevado información de diversas reuniones mantenidas con miembros de la comisión curricular y de los equipos asesores didáctico- disciplinar. También se realizan análisis del corpus documental de entes gubernamentales y oficiales (leyes, decretos, normas, Diseños Curriculares) de carácter nacional y/o provincial.

› ***En búsqueda de interpelar a la escuela: el caso de la ESRN***

En Argentina, la enseñanza secundaria es un nivel educativo cuya obligatoriedad se formuló recientemente (Ley Nacional de Educación Nro. 26206 del año 2006) ampliando su cobertura en los últimos años a partir de políticas educativas que persiguieron la inclusión como meta.

En el marco de este contexto, en el año 2015 en la provincia de Río Negro se conformó la Comisión Jurisdiccional Curricular para trabajar en la construcción del Diseño Curricular para la “Nueva Escuela” (así denominada por el ámbito de política educativa). Previamente en la provincia se había sancionado la Ley Orgánica de Educación N° 4819 en el año 2012.

Entre los propósitos que el nuevo diseño formula para sí, encontramos el de interpelar a la escuela desde sus prácticas concretas para desnaturalizar concepciones que se encuentran arraigadas en el dispositivo escolar, en las formas de organización de tiempos y espacios y en las miradas que se tienen sobre los estudiantes. Así, dentro de las características cuestionables del nivel medio “tradicional”, el nuevo diseño menciona:

Las dificultades que se presentan son múltiples y variadas (...) estructura graduada, periodizaciones ‘clásicas’, mismos agrupamientos, currículo organizado con intentos dispares por superar las disciplinas inconexas que dejan por fuera ‘la vida’, profesores designados según su ‘especificidad disciplinar’ y bajo procedimiento administrativo que atenta con las condiciones laborales (grilla), con una organización horaria que muchas veces no permite la interacción entre campos de conocimiento, formatos tradicionales de enseñanza, evaluación normativa acerca de los resultados que a su vez son promediables, espacios de trabajo que no siempre logran producción de saberes institucionales y pedagógico-didácticos. (Diseño curricular Escuela Secundaria. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro Versión 1.0, 2017, p13).

La nueva escuela se estructura en dos ciclos: un Ciclo Básico (CB) de dos años común a todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado (CO) de tres años de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento. Así, cada ciclo está organizado en siete Áreas de Conocimiento: Educación Matemática; Educación en Lengua y Literatura; Educación en Ciencias Sociales y Humanidades; Educación Científica y Tecnológica; Segundas Lenguas; Educación en Lenguajes Artísticos, y Educación Física. En el CB se incluyen nuevas asignaturas respecto al diseño anterior, tales como Teatro, Ciencias sociales y Artes visuales; además de nuevos espacios

curriculares en formato de talleres como Taller de trabajo científico, Taller de economía y sociedad, Taller de formación política y ciudadana, Taller de lenguajes artísticos. También se incluyen talleres interdisciplinarios y multidisciplinarios manteniéndose asignaturas del diseño anterior, tales como Historia, Biología, Geografía.

En el caso de Bariloche, el nuevo diseño comenzó implementándose en quince escuelas públicas durante el año 2017 para luego, en el corriente año, ampliar a algunas escuelas públicas de gestión social. La mayoría de estas escuelas modificó su orientación. Por un lado, se sostuvieron antiguas orientaciones como Turismo y Arte Musical y por otro lado, se incluyeron nuevas como Artes Audiovisuales, Ciencias Sociales y Humanas, Educación Física y Lengua, Físico Matemática.

En la nueva propuesta, el ciclo lectivo está dividido en 2 cuatrimestres; la duración del trabajo en el aula se mide en horas reloj. El ciclo lectivo posee formatos curriculares, modalidad del cursado y evaluación, acreditación y promoción, que persiguen la intención, desde la política educativa, de favorecer el ingreso, reingreso, permanencia y finalización de estudios, desde una mirada que atienda a las trayectorias escolares de los estudiantes.

En cuanto a los cargos docentes, existen tres posibilidades: cargos de 9, 16 y 25 hs. semanales. Cada uno de ellos, particularmente este último, tiene horas en disponibilidad dentro de la institución, para cubrir las eventuales ausencias de docentes que pudieran ocurrir a lo largo del ciclo escolar, en un intento de eliminar las horas libres de los alumnos. Asimismo, los cargos poseen horas para que los docentes realicen un trabajo de tutoría de alumnos.

Encontramos en el nuevo diseño un avance sobre puntos considerados neurálgicos desde el ámbito de la política educativa. Pero: ¿Cuánto ha logrado interpelar esta propuesta curricular las prácticas docentes cotidianas al interior de las instituciones educativas? ¿En qué medida ha logrado avanzar sobre la deconstrucción de formatos escolares tradicionales (disciplinas inconexas, poca o nula interacción entre campos de conocimiento, formatos tradicionales de enseñanza, entre otros)?

A partir del trabajo de campo realizado, encontramos que los directivos y docentes señalan que, además de problemáticas, que podríamos denominar estructurales, de las instituciones educativas públicas (particularmente las que atienden a sectores vulnerabilizados), como son las familiares y sociales (obligaciones adultas tempranas, subempleo, desempleo, entre otras) se suman problemáticas coyunturales que emergen frente a la nueva propuesta como son: cobertura de cargos y de licencias en la institución, efectiva concreción de las trayectorias, trabajo inter y multidisciplinario.

En este sentido, la organización por cargos, si bien es considerada por los actores de las instituciones (tanto docentes como directivos) como una modificación propicia, se manifiesta al interior de las escuelas como una problemática ya que los docentes que tienen cargos de 25 y 16 horas no pueden tomar en el mismo turno otro cargo. Esto incide en las instituciones en la falta de docentes para cubrir algunos espacios curriculares. Ante esta necesidad en las escuelas, los cargos son asumidos por profesionales no docentes, maestros, estudiantes aún no recibidos o

idóneos. Así, encontramos dos problemáticas en relación: por un lado, los cargos cubiertos por personal con una escasa o nula formación docente y, por otro lado, la preocupación, que toma un lugar central por parte de los equipos directivos, pasa por cubrir los espacios sin clases desplazando un trabajo potente y necesario sobre la implementación de la nueva propuesta curricular:

“...qué docente uso para cubrir esas horas sin clases. Porque cuando se produce una licencia se complica mucho cubrirla, en la asamblea no te la toman a las horas, para mí desde el punto de vista administrativo es un dolor de cabeza...” (Directivo de ESRN) “...No es lo mismo tener 40 minutos, 80 minutos de clases que tener bloques de 3 horas. Si tenés un cargo de 25 horas necesitás una persona que pueda tomar todo el paquete completo y eso no se está dando, en las asambleas no se cubren los cargos. Una persona que tiene 25 o 16 horas a la mañana o a la tarde no puede tener otra actividad, y eso limita la cantidad de gente. Con el cargo de nueve la teoría dice que podrías tener dos cargos en el mismo turno y nosotros vemos que es imposible en la práctica” (Directivo de ESRN).

En cuanto a las trayectorias escolares, las mismas son definidas como:

...los diversos recorridos, en las experiencias educativas, mediante los cuales los/las estudiantes construyen y se apropian de aprendizajes equivalentes a partir de una corpus de saberes (...) La Escuela Secundaria atenderá no solo las situaciones psicosociofamiliares de los/las estudiantes sino también el hecho de que cada estudiante ha realizado una trayectoria de formación propia que debe considerarse al momento de proponer situaciones de enseñanza para la construcción de saberes, sugiriendo y desplegando alternativas que posibiliten los aprendizajes. Es desde allí que la escuela construirá el acompañamiento y sostenimiento a la trayectoria del/la estudiante. (ESRN Régimen Académico, 2018, p.8)

Si bien desde aspectos teóricos y discursivos los docentes acuerdan con la propuesta, en las entrevistas llevadas a cabo los docentes manifiestan que les produce gran dificultad su efectiva implementación debido a que no hay claridad sobre cómo efectivizar y llevar adelante el trabajo sobre las trayectorias y con grupos por curso que superan los 20 alumnos. La propuesta de trabajo atendiendo a la heterogeneidad de ritmos en el grupo les parece muy acertada pero poco concreta:

“La trayectoria está buena desde lo teórico, pero es muy complicada, ir cada alumno a su ritmo es muy difícil con tantos alumnos, los profes estamos perdidos...” “... me preocupa que esta flexibilización sobre los modos de evaluar a los alumnos termine en un facilismo, en un “lo tengo que aprobar aunque no sabe la materia”, eso realmente me preocupa porque quieras o no terminamos a la larga perjudicando a los alumnos” (Docente de ESRN)

En el caso del trabajo inter y multidisciplinario, es señalado por los docentes como algo positivo. Todos acuerdan que trabajar en las aulas con otros docentes es un aspecto acertado del nuevo diseño, pero señalan como factor problemático el no poseer las horas necesarias para lograr planificar propuestas de clase en conjunto que permitan un trabajo que logre efectivamente generar propuestas de estas características. En la organización de la escuela un docente puede formar parte de diversos Talleres y tener que trabajar en cada uno de ellos con distintos docentes contando sólo con 2 horas por semana dentro de su carga horaria para planificar todos estos

espacios. Sumando a esto la complejidad de ser una actividad nueva que los docentes no realizaban con anterioridad ya que su trabajo se realizaba por asignatura:

“...tengo 4 cursos y 4 talleres con 4 profesores distintos y no tenemos tiempo para planificar porque no tengo horas en disponibilidad, tengo 16 hs frente a curso. Se nos hace complicado...por ejemplo con un profe lo armo yo y lo envío por mail y el profe me da su punto de vista, pero no tenemos tiempo de juntarnos a armarlos. Los espacios interdisciplinarios son muy interesantes, trabajo con dos profes de geografía y uno de filosofía pero falta tiempo para poder planificar las clases...”
(Docente de matemática ESRN)

› ***La concreción de las prescripciones curriculares: entre decirs y haceres***

El desarrollo curricular es un proceso complejo en el cual se condensan los lineamientos políticos y las decisiones cotidianas que se toman en las prácticas docentes (Feldman, 1999; Camilloni, 2007). En este sentido, las negociaciones y disputas que se establecen entre los actores que forman parte de los distintos niveles de diseño y concreción curricular adquieren características específicas y hacen del trabajo curricular una práctica situada. Así, los decirs de la prescripción toman forma en los haceres cotidianos de los docentes entendiendo que en estos se producen resignificaciones de aquellos.

El curriculum supone un proyecto socio-político-cultural que orienta una práctica educativa escolar. Así, tiene que ver con las decisiones sobre qué debe ocurrir en el ámbito de la enseñanza. Litwin (1997) propone en la nueva agenda de la didáctica, entre otros aspectos, indagar sobre los sentidos y significados reales que los modelos curriculares tienen para los actores y sus acciones. En esta dirección, se reivindica centralmente el papel de los profesores como agentes curriculares con capacidad para intervenir activamente en la definición del qué, cómo, por qué y para qué de su trabajo cotidiano y de las instituciones en las que trabajan. Como sujetos que pueden contribuir a la generación de nuevos conocimientos sobre la enseñanza.

Aunque para los enfoques aplicacionistas del curriculum los contenidos de la enseñanza deberían ser los que están estipulados en los documentos oficiales en los que se prescribe qué enseñar, planteos recientes sobre los procesos curriculares enfatizan que los docentes no operan como ejecutores de la norma curricular, sino como intérpretes que seleccionan, modifican, eliminan, reinterpretan las propuestas curriculares, a la vez que las combinan con criterios provenientes de otras fuentes, como su experiencia profesional o las tradiciones pedagógicas de la institución en que trabajan (Terigi, 1999).

Una de las principales críticas que los directivos y docentes entrevistados manifiestan sobre la propuesta de la ESRN es sus condiciones de aplicación debido a que no se respetaron tiempos de trabajo que permitieran discusión y debate, en términos de apropiación y resignificación por parte de las escuelas: “...creo que con la *Transformación* (diseño curricular anterior) se trabajó de otro modo en las escuelas, tuvimos tiempo de discutir sobre la propuesta, de realizar cursos y recién

después tuvimos que aplicarla (...) con este diseño ha sido muy de golpe, por más buena que sea la propuesta no han escuchado el reclamo de hace más trabajo antes de implementarla...”
(Vicedirectora ESRN)

En nuestro análisis de los datos relevados delimitamos puntos neurálgicos sobre los cuales la nueva propuesta curricular focaliza. Nos referimos a puntos neurálgicos para dar cuenta de la significación que estos aspectos cobran para el ámbito de la política educativa al considerar que ellos (estructura por cargo, trabajo docente inter y multidisciplinario, trabajo sobre las trayectorias escolares, cuatrimestralización de los espacios) son centrales y que su efectiva aplicación incidiría modificando formatos escolares sustentados en concepciones tradicionales.

Como podemos relevar en las escuelas, los actores institucionales señalan que en la implementación de la propuesta de la ESRN estos puntos neurálgicos se constituyen en lo que denominamos nudos críticos debido a que los mismos se manifiestan como problemáticas con las cuales los agentes se enfrentan en sus prácticas cotidianas.

Encontramos, como base de las problemáticas mencionadas, prescindir al interior de las escuelas de espacios y tiempos de trabajo compartido entre los diferentes actores institucionales que propicie una reflexión consciente y crítica (metacognición, apropiación, resignificación y transformación) del nuevo diseño. Es necesario desde la política educativa, generar y sostener espacios que ayuden a la discusión y debate en conjunto de los docentes tendiente a gestar proyectos institucionales en los cuales estos se referencien. No nos referimos a proponer prácticas homogéneas sino a la necesidad de confrontar posturas y concepciones que permitan una revisión que coloque y potencie al docente como constructor de su propia práctica sustentado en un proyecto contextualizado. En lo relevado percibimos que el trabajo docente encuentra muy poco margen para el desarrollo de una tarea profesional que incluya reflexión y autoevaluación sobre las prácticas cotidianas. En esta dirección caben dos trabajos a desarrollar: por un lado, producir y sostener espacios sistemáticos de reflexión docente compartida, y por otro, propiciar en ellos una labor de revisión y reformulación de concepciones sobre las prácticas cotidianas que concreten propuestas curriculares presentadas como renovadoras frente a formatos tradicionales de enseñanza.

Se corre el riesgo, desde los ámbitos de decisión política, de operar desde una lógica de sentido que respondería más a una lógica aplicacionista del curriculum (Terigi, 1999), en la cual hay una visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a ejecutar las decisiones tomadas por otros que asumen así posiciones de autoridad. Posiciones vinculadas tanto a formas de división intelectual del trabajo, que asignan un papel central en la generación de ideas, respecto de la enseñanza, sustentadas en concepciones de reforma de arriba hacia abajo que circunscriben a los profesores a un papel pasivo de meros aplicadores. Nos encontraríamos de este modo con una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica la problemática del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones

normativas y organizativas en la cual se ignora y permanece ajena al modo en que final y efectivamente, tendrá lugar la enseñanza. “Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza.” (Terigi, 2004, p.194)

› **Consideraciones finales**

En el acercamiento a las prácticas cotidianas de las instituciones educativas objeto de estudio, hemos logrado relevar el complejo entramado de disputas y negociaciones establecidas entre el campo de lo curricular y el campo de la concreción de dichas políticas. Cuando nos referimos al concepto de campos sociales (Bourdieu, 1990) hacemos referencia a espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias teniendo en cuenta un conjunto de relaciones complejas de fuerza que se establecen entre agentes o instituciones.

En los primeros momentos de implementación de la ESRN asistimos a un desconocimiento de tiempos institucionales necesarios, de debate y reflexión, para desarrollar un trabajo en conjunto entre directivos y docentes lo cual obturaría (sin considerar que es el único aspecto en este sentido) la posibilidad de generar los procesos necesarios de apropiación de la nueva propuesta.

Es necesario atender a las condiciones de accesibilidad didáctica (Terigi, 2004) de las políticas. Nos referimos al grado hasta el cual se hacen accesibles a los docentes las prescripciones de las políticas educativas en función de sus posibilidades de trabajo reales. Tener en cuenta esto, implica plantear un “desajuste adecuado” con respecto a las nuevas propuestas y las posibilidades efectivas de los docentes para lograr llevarlas adelante.

Así, lograr un diálogo fluido entre los niveles macro, meso y micro educativos es un punto esencial ya que los docentes, como productores de conocimiento sobre su propia práctica, necesitan ser escuchados en sus consideraciones acerca de la nueva propuesta.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990). “Algunas propiedades de los campos.” En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Freney, S. (2007) *El Saber Didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós,

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Diker, G. y Frigerio, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas.

Documentos

Diseño curricular Escuela Secundaria. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. 2017.

Régimen Académico Escuela Secundaria Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. 2018.

<http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%204617-17%20%28ESRN-ANEXO%20I-%20RA%202018%29.pdf>