

Los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza: avances acerca de un estudio de caso en el conurbano bonaerense.

FERNÁNDEZ, María Soledad / UNGS – soledad@erebor.com.ar

ÁLVAREZ, Marta Susana / UNGS - martabruzzaniti@gmail.com

Eje: Problemas Filosóficos, Históricos y Epistemológicos en Educación Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: escuela secundaria- prácticas de enseñanza- expansión de la escolarización*

> Resumen

En el presente trabajo mostraremos los avances del proyecto de investigación: “Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina: un estudio de caso en el conurbano bonaerense”, dirigido por Felicitas Acosta y radicado en la Universidad de General Sarmiento (UNGS). El mismo se asienta en la necesidad de construir una mirada histórica y sistémica sobre la escuela secundaria situando el análisis en el mediano plazo y en el marco de los procesos de configuración de los sistemas educativos (Acosta, 2014). Para lograr esa construcción, nos propusimos entonces analizar la relación entre los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza.

Guiadas por el objetivo de historizar las modificaciones en las prácticas de enseñanza a partir del análisis de las normas y del discurso de profesores que hayan ejercido en distintos momentos de la configuración y expansión de la escuela secundaria (períodos 1965-1975; 1985-1995; 1996-2006) nos preguntamos por la relación entre los procesos de expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza.

La metodología es de corte cualitativa, y las técnicas para la recolección de información son las entrevistas biográficas (10 para cada período), los grupos focales y el análisis de documentación. Hasta el momento hemos avanzado sobre el análisis de las fuentes secundarias y primarias que nos permitieron describir el período fundacional de la escuela secundaria argentina y contextualizar los períodos abarcados, y además estamos concluyendo el trabajo de campo, y comenzando con un análisis parcial nutrido de las entrevistas ya desgrabadas.

Las principales conclusiones de la ponencia refieren a: la convivencia entre prácticas de enseñanzas nuevas y tradicionales; la continuidad de un tipo de práctica docente principalmente tradicional y a un tipo de explicación sobre el declive de la enseñanza centrada en el régimen de selección, evaluación y promoción de los estudiantes.

› **Presentación**

En el presente trabajo mostraremos los avances del proyecto de investigación: “Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina: un estudio de caso en el conurbano bonaerense”, dirigido por Felicitas Acosta y radicado en la Universidad de General Sarmiento (UNGS). El mismo se asienta en la necesidad de construir una mirada histórica y sistémica sobre la escuela secundaria situando el análisis en el mediano plazo y en el marco de los procesos de configuración de los sistemas educativos (Acosta, 2014). Para lograr esa construcción, nos propusimos entonces analizar la relación entre los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza.

Guiadas por el objetivo de historizar las modificaciones en las prácticas de enseñanza a partir del análisis de las normas y del discurso de profesores que hayan ejercido en distintos momentos de la configuración y expansión de la escuela secundaria (períodos 1965-1975; 1985-1995; 1996-2006) nos preguntamos por la relación entre los procesos de expansión de la escuela secundaria y los cambios en las prácticas de enseñanza.

La metodología es de corte cualitativa, y las técnicas para la recolección de información son las entrevistas biográficas (10 para cada período), los grupos focales y el análisis de documentación. Hasta el momento hemos avanzado sobre el análisis de las fuentes secundarias y primarias que nos permitieron describir el período fundacional de la escuela secundaria argentina y contextualizar los períodos abarcados, y además estamos concluyendo el trabajo de campo, y comenzando con un análisis parcial nutrido de las entrevistas ya desgrabadas.

Las principales conclusiones de la ponencia refieren a: la convivencia entre prácticas de enseñanzas nuevas y tradicionales; la continuidad de un tipo de práctica docente principalmente tradicional y a un tipo de explicación sobre el declive de la enseñanza centrada en el régimen de selección, evaluación y promoción de los estudiantes.

La ponencia consta de tres partes. Una primera parte, donde describiremos las características generales del modelo de origen de la escuela secundaria argentina. Una segunda parte, en la que puntualizamos sobre los tres períodos que abarca la investigación en sus dimensiones: política, económica social y

cultural-educativa. Una tercera parte, y última, en la que ponemos en diálogo dichos contextos con el análisis de algunas de las entrevistas a profesores (10).

› ***Hacia una caracterización del modelo de origen de la escuela secundaria***

Para poder historizar y comparar los cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza, en los diferentes períodos, fue necesario reconstruir el punto de partida: la creación del Colegio Nacional Buenos Aires en 1863 por el presidente Bartolomé Mitre. El interés de éste, en un contexto de institucionalización del Estado Nacional, era formar a través de ella a una minoría ilustrada, la cual gobernaría el país y desterraría así a la “barbarie” (Puiggrós, 2003). Guiado por esa convicción, su Ministro de Estado, Eduardo Costa, manifiesta en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción pública en el Congreso Legislativo de 1864, el propósito de “fundar un colegio de estudios preparatorios, en cada una de las Provincias, bajo un plan uniforme” (p.10) que permitieran seguir estudios universitarios.

Ese plan propedéutico, clásico-científico¹, mantuvo su matriz humanista a pesar de los cambios curriculares que se dieron entre 1863 y 1916, ya que las disciplinas literarias, ocuparon más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (Dussel, 2006). Tampoco tuvieron éxito los grandes intentos de reforma que tuvieron lugar en el siglo XX como: el Plan Magnasco (1900); la Reforma Saavedra Lamas (1915) o el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria elaborada por Ernesto Nelson (1915). Ya sea por el interés político que perseguía la educación secundaria (Tedesco, 1993), por su consolidación como un signo de distinción cultural (Dussel, 1997), o porque se presentaba como “la forma más democrática de acceder a la cultura” (Schoo, 2012:135), este programa de fines del siglo XIX se mantendrá, hasta la década de 1980, bajo un mismo patrón rígido y lógico- formal, correspondiente a un plan de un bachillerato humanístico convencional al que se le agregaban o quitaban algunas horas o asignaturas (Aguerrondo, 1987 en Acosta, 2012).

La referencia a las condiciones en las que se desarrolló la enseñanza secundaria, aparecen, tempranamente, en las Memorias presentadas, por diferentes ministros, en el Departamento de Justicia,

¹ El plan de estudios de los colegios nacionales, comprendía tres ramos: 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán; 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología; 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas)(Dussel, 1997, 20). Este modelo tomó como ejemplo el desarrollado en 1865, por Amadeo Jacques en Tucumán, que combinaba las materias literarias y las disciplinas científicas.

Culto e Instrucción pública de fines del siglo XIX, discusiones relacionadas con la insuficiencia de los recursos materiales y humanos, con la cuestión disciplinaria, y con el programa de estudios y sus reformas.

Para profundizar sobre la vida cotidiana de los primeros establecimientos de educación secundaria, particularmente del icónico Colegio Nacional Buenos Aires, nos pareció interesante recurrir a la literatura: “Recuerdos del viejo Colegio Nacional” de Federico Tobal (1942), “Juvenilia” de Miguel Cané (1884/2003) y “La casa Nueva” de Florencio Escardó (1963) describen la enseñanza en dicho colegio desde sus primeros años hasta la década de 1920 como: escolástica, ajena a las necesidades prácticas de la época, exigente, memorística. Nos interesa destacar, también, las referencias al plan de estudio, y su similitud con el de la universidad, a la enseñanza como escolástica (que comprende, la lectura, la explicación, las lecciones de aula) así como también la presencia de cierto maltrato de los profesores hacia los alumnos, que se tolera en función de la excelencia del profesor. En el caso de Florencio Escardó (1963) también aborda las estrategias de los alumnos para perder horas de clase, las dificultades de los alumnos para “seguir” las clases de los profesores, la ausencia de algunos temas y actividades (como por ejemplo la sexualidad o excursiones extraescolares), la premura de los profesores por cumplir con el programa, las características de los profesores (los que llegaban tarde y se retiraban temprano, los que dictaban siempre el mismo tema, los que proponían textos y actividades complejas), describiendo así un panorama mucho más heterogéneo.

› ***Acerca de los períodos seleccionados***

El primer momento de expansión 1965-1975

Uno de los momentos de expansión de la matrícula es el que va desde 1965 a 1975. Este crecimiento de la matrícula recoge la expansión comenzada durante los gobiernos peronistas (fuerte creación de colegios nacionales y desarrollo de la modalidad técnica); y se da en un contexto político de debilidad de las instituciones democráticas, de alternancia de gobiernos civiles y militares con proscripción del partido mayoritario (el peronismo) hasta 1973. La política económica, no estuvo ajena a estos vaivenes, la cual penduló entre la aplicación de políticas económicas ortodoxas y heterodoxas; entre un Estado interventor en el mercado o prescindente.

Esto tuvo consecuencias sociales importantes, sobre todo durante el Onganiato (1966-1970): caída del poder adquisitivo de los salarios, limitación a las acciones de huelga, supresión de toda actividad política partidaria del parlamento, intervención de la CGT, censura, etc. Las universidades, que habían estado

atravesada por los grandes debates acerca de la función social de las mismas, con el gobierno de Onganía, perdían su autonomía².

En esta convulsionada situación, la demanda de educación secundaria sufrió un fuerte crecimiento entre 1960 y 1973 (Bonantini, 2000; en Acosta, 2012). Acosta (2012) señala que las modalidades de la enseñanza media que más crecen en el período son aquellas con salida laboral (normales y comerciales); sin embargo, y a pesar del proceso industrialista, las escuelas técnicas experimentan un crecimiento del 14% solamente.

Asimismo, el nivel medio no está exento de críticas: a la obsolescencia de los contenidos, a su carácter enciclopédico-humanista; a la forma que adquirirían las prácticas pedagógicas (verbalistas y memorísticas) y, al alto grado de burocracia y poca articulación del nivel (Tedesco, 1993; en Díaz, 2009). Así, los problemas de la escuela media ocupan un lugar en la agenda pública, a través de diferentes congresos, seminarios y encuentros. Uno de los puntos de acuerdo de éstos fue la necesidad de crear un ciclo común obligatorio (Díaz, 2009).

Entre las reformas más importantes encontramos: la reforma integral (que no prosperó debido a las resistencias) impulsada Secretario de Cultura y Educación Dr. Mariano Astigueta (1967-1969)³; y la creación en 1970, de los Institutos Superiores de Formación Docente y se aprueba su nueva currícula (Southwell y De Luca, 2008).

Asimismo existieron una serie de disposiciones que intentaron influir la práctica cotidiana de las aulas. Una de ellas es el Decreto 9767/67 “Reglamento General del Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones” que introduce de forma experimental un nuevo régimen de calificación y promoción para la educación secundaria. Otra es la disposición N° 81/68, la cual muestra el espíritu tecnocrático que se respiraba en la época. En el documento “Planificación y organización de la tarea escolar” se sostiene la necesidad del planeamiento como una necesidad para combatir la rutina e improvisación, que debe

2 Se dispuso la suspensión del gobierno tripartito, la disolución del Consejo Superior y se establecía la dependencia del Poder Ejecutivo Nacional (Decreto 16.912); así como también la adecuación de sus estatutos y la intervención de las universidades en caso de conflictos internos e incumplimiento de sus fines (Decreto 17.245). Recién en 1973, durante los primeros años del tercer gobierno peronista, las universidades argentinas recobraron su autonomía y autarquía (Ley 20.654- Ley Taiana), además se suprimieron los cursos de ingreso y se realizaron propuestas de extensión universitaria. El reemplazo del Ministro Taiana por Oscar Ivanissevich volverá para atrás dichas medidas

3 Mediante la aprobación de la Resolución 994/68, extendía la obligatoriedad de siete a nueve años y promovía un cambio de estructura: un nivel pre-primario de dos años, el nivel primario sería de cinco años, un nivel intermedio de cuatro años, y el nivel medio de tres años. Además, proponía la reforma del sistema de formación docente: la supresión de la Escuela Normal Nacional como formadora del magisterio y su reemplazo por Institutos del Profesorado Elemental, la creación de un Profesorado específico para el nivel intermedio, el impulso de la capacitación obligatoria como requisito para los ascensos (Gudelevicius, 2011, 118-119). A mediano plazo, la reforma proponía la sustitución del sistema de horas cátedra por el de cargos de tiempo completo de los profesores de escuela secundaria. De esta forma, los profesores contarían con un tiempo en la institución que debería repartir entre la preparación y dictado de clases, realizar tutorías, atender a los padres y organizar diferentes actividades educativas.

sustentarse en principios tales como la libertad, la variedad y la cooperación. Acorde con estos principios el profesor “velará porque su plan de trabajo no sea detallista, rígido e inflexible a fin de otorgar en el grado saludable a la iniciativa de sus alumnos, a la expresión creadora e incluso a las necesidades y modalidades grupales y personales” (1968: 9).

El segundo momento de expansión 1985-1995

El segundo momento de expansión que se puede observar es el que va de 1985 a 1995. Este período recoge los efectos de la expansión de los cambios producidos durante la recuperación democrática (supresión de exámenes de ingreso y cambios en la evaluación, entre otros).

Luego de 7 años de un gobierno dictatorial que produjo crisis y desgranamiento en todas las esferas de la sociedad, en el año 1983 se vuelve al sistema democrático y se intenta reestructurar las instituciones estatales. La década de los '80 pone de manifiesto el agotamiento de un régimen de acumulación que se manifiesta con toda crudeza con la crisis de la deuda a comienzos de la década, marcando el fin de un ciclo lo cual implicó la quiebra de modelos económicos y políticos y una profunda crisis de los actores políticos y sociales.

Para dar salida a la crisis generalizada a fines de los 80 que provocó hiperinflación e inestabilidad política, se estableció la aplicación de políticas de ajuste estructural que implicaron la promoción de la estabilización de la economía a través del ajuste fiscal y la adopción de políticas ortodoxas en las que el mercado desempeñó un papel fundamental. Por otra parte, se llevó a cabo una reducción del Estado a través de la privatización y la desregulación lo cual se vio reflejado en la persistencia de condiciones económicas recesivas que llevaron a la caída del ingreso nacional y al crecimiento de las desigualdades sociales.

La descentralización, la desregulación y la privatización son las políticas centrales de la reforma del Estado. Con la descentralización se promueve el traspaso de competencias de la nación a las provincias y a los municipios. La política de privatización consistió en la transferencia de activos del sector público al sector privado. Se parte de la concepción de que las empresas por ser públicas son ineficientes y no competitivas. Con esta iniciativa se pretende sancionar la ineficiencia y liberar a las empresas de interferencias políticas e imposición de metas no comerciales. Estos criterios se trasladaron a las políticas públicas en general como es el caso de la educación, de la salud y del sistema de seguridad social.

En particular, el proceso de descentralización de las escuelas comenzó en el año 78 con el traspaso de las escuelas primarias a las provincias. En 1989, bajo la gestión del ministro Salonia se completa la federalización del sistema y se termina la transferencia de las escuelas medias y terciarias no universitarias hacia las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto significa transferir a las Provincias y al gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la

gestión, gobierno y financiamiento de la casi totalidad de las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, excepto las universidades nacionales.

Se deja a cargo de las jurisdicciones todo el peso de la administración, debiendo las provincias implementar mecanismos de mejora de los salarios docentes dentro de los límites de un presupuesto educativo exiguo, que sin embargo representa entre el 20 y el 25% de los presupuestos provinciales.

El tercer momento de expansión 1996-2006

El período que va de 1996 a 2006 que comenzó con la segunda presidencia de Menem, dio iniciación a la crisis que desencadenó una crisis aun mayor, no solo en el ámbito económico sino político. Las privatizaciones, despidos de empleados públicos, cierres de ramales ferroviarios y la convertibilidad dispuestos por el Presidente Menem entre 1989 y 1994, fueron seguidas de la aparición del desempleo masivo estructural por primera vez en la historia argentina. En el segundo semestre de 1998 comenzó una recesión que sería la más destructiva de la historia argentina y que se extendería hasta 2002, incluyendo el estallido de diciembre de 2001 que causó la renuncia del presidente Fernando de la Rúa. La renuncia de Fernando de la Rúa se produjo en un momento de virtual desaparición del Estado en el que la economía había llegado a un desquicio tal que más de la mitad de la población veía directamente amenazada su supervivencia y la escasa clase media que aún subsistía se había hundido en la vulnerabilidad o planeaba su emigración a otro país. La población no reconocía legitimidad al Estado ni a los representantes políticos. El país se hallaba al borde de la desintegración y de la guerra civil. Finalmente, luego de que el país fuera gobernado por 5 presidentes provisionales en 12 días se llama a elecciones y con un 25% de votos Néstor Kirchner asume como presidente y comienza el proceso de reestructuración del Estado y de la economía argentina.

Durante este período que va de 1996 a 2006 el proceso de transformación en el sistema de educación en la Argentina implicó variaciones en la regulación y configuración del sistema educativo. Se estableció una compleja trama de cambios en los mecanismos de regulación y modalidades de trabajo cotidiano en las diferentes instancias organizacionales (Braslavsky: 1996).

En este período confluyeron una serie de reformas de la estructura del nivel secundario (creación de EGB3 y Polimodal), extensión de la obligatoriedad (Ley Federal de Educación) y cambios curriculares (desarrollo de los Contenidos Básicos Comunes y diseños curriculares provinciales).

A partir de 1991 el gobierno del Menem efectuó un conjunto de transformaciones que afectaron a todos los niveles del sistema y abarcaron un amplio espectro de cuestiones - gobierno, organización del sistema y aspectos pedagógicos. El contenido de las nuevas orientaciones de política educativa se plasmaron en tres leyes sucesivas: la Ley 24049 de transferencia de servicios educativos dependientes de la Nación a las provincias; la Ley Federal de Educación N° 24195 que regula el gobierno y funcionamiento general del

sistema educativo en toda la Nación y la Ley 24.521 que regula aspectos específicos del nivel superior de la enseñanza.

> **A modo de cierre**

La voz de los actores en diálogo con los contextos

Recuperar la voz de aquellos que ejercieron la docencia en el período 1965-1975 es una tarea muy compleja y dificultosa. Por ello, incluiremos en este análisis relatos de aquellos que fueron alumnos durante estos años. Estos testimonios provienen de las entrevistas pero también de un libro que el Colegio Nacional de San Miguel publicó con motivo de su 50° aniversario⁴.

Desde el recuerdo de aquellos que cursaron sus estudios secundarios en este período, uno de los puntos que aparece como una característica, que veremos que en los demás períodos se diluye, es el grado de excelencia adjudicado al colegio nacional y por ende a sus profesores:

Lo que pasa que en el Nacional yo tuve unos docentes que, realmente, eran increíbles. Una época de una calidad y, no calidez humana, pero, digamos, no eran inhumanos, no eran despec... no sé cómo decirte, eran gente que sabía, tanto que sabía te fascinaban. Está bien, no teníamos estos elementos, ¿entendés? Entonces yo descubría con una profesora Irurzum, que era cartógrafa, además, que te dibujaba Europa o te dibujaba Suiza si lo iba a ver y te daba punto por punto y te hablaba y te hacía viajar por el mundo con esas clases” (Docente, comunicación personal, 2016).

La cita refiere a las cualidades académicas para enseñar de los docentes, más que a las características personales de los docentes. Además, la distancia entre docente y alumno, se hace presente a través de frases tales como “como alumna vos estabas sentado en tu lugar y el docente enfrente” (Informante clave 1, comunicación personal, 2016). Esta distancia, por otro lado, es positivamente ponderada por algunos actores:

En esa época se estudiaba latín inglés y francés (...) El colegio formado parecía un regimiento, desde el hall a la preceptoría, se observaba la homogeneidad de los sacos azules y los guardapolvos blancos. No sólo resultaba agradable a la vista, sino a la par denotaba el orden y disciplina reinante, resultado de una esmerada formación. Lo cual demuestra que es posible la existencia de esos valores, sin caer en un estado de autoritarismo” (Testimonio de un ex alumno del Colegio Nacional de San Miguel, 2003:148-149).

⁴ El libro se tituló “Yo, no digo, fui a la escuela, yo digo fui al nacional”. Sus autoras son María Cristina La Vita y Zulema Esther Alonso y fue publicado en el año 2010

Sin embargo, la disciplina, el orden, no es lo único que pareciera acompañar la excelencia. Aquí es donde aparece la figura del examen de ingreso:

Mis recuerdos de esa preparación fueron de continuo sufrimiento porque poco o nada se parecían a esos problemas matemáticos y los análisis de texto con los ejercicios y deberes de mi escuela primaria. Ese niño de 12 años, de camisa blanca y pantalones cortos, que se presentó a dar examen, era un guerrero adulto, que debía trepar los muros de un castillo para después seguir peleando en el castillo mismo. Sin duda, me marcó para toda la vida. Hasta recuerdo que rendí Matemática a la mañana y Lengua a la tarde, y que me puntaje fue de 25,75, sobre un máximo de 50 puntos de absoluto. Al consultar luego los resultados, aún tengo presente los llantos de vencedores y vencidos, por igual" (Testimonio de un ex alumno del Colegio Nacional de San Miguel, 2003:175-176)

Por otro lado, en el período analizado encontramos una fuerte presencia del clima político de la época. En los testimonios de alumnos se relatan situaciones que reflejan la proscripción del peronismo y la violencia desatada durante el onganato.

Cambiando la mirada hacia los docentes entrevistados, aparece la fuerte presencia del control a través de la observación de clase y de la idea de que “antes” (en sus primeros años de ejercicio) alcanzaba con disciplina y saber, y que no era necesaria la empatía, entender el lugar del otro. Cuando se refieren a las estrategias de enseñanza afirman que dependía fuertemente del contenido e inicialmente tenían las siguientes características: se utilizaba mucho el pizarrón; la clase se inicia, en general, con la exposición del profesor; la presencia de la articulación entre la clase anterior y la siguiente; fuerte presencia de la ejercitación en y fuera de la clase.

Asimismo, el material utilizado lo arman y proveen los profesores, aparece la figura del departamento como el mecanismo que permite acordar contenidos, unificar la planificación y materiales de estudio (guías de trabajo). En referencia a las evaluaciones, se hace hincapié en la presencia de evaluaciones formales e informales. Aseguran que las evaluaciones escritas han perdido peso así como las lecciones orales, dado el aumento de la población estudiantil. Aquí se presenta todo un vocabulario que se pueden leer en las disposiciones analizadas, como la disposición N° 81/68. Aparece aquí con fuerza el concepto de práctica como aplicación. Davini (2015) señala que sea cual fuere el enfoque de la enseñanza (normalista, académico, tecnicista) no se ha abandonado la concepción de las prácticas docentes como un campo de aplicación.

Finalmente, los conflictos disciplinarios también aparecen aunque reconocen que inicialmente tenían otras herramientas: amonestaciones, expulsiones, suspensiones, “había otra mirada desde la política educativa” (Docente, comunicación personal, 2017). Es interesante remarcar que el aumento de los conflictos disciplinarios es atribuido al ingreso de nuevos públicos, sobre todo desde que se reemplaza el examen de ingreso por el sistema de sorteo en la década del 80. Esta cuestión, sostienen, repercute en la “calidad” de la enseñanza “pasas de tener 4 o 5 que no te respondían a 25 que no te respondían” (Docente, comunicación personal, 2017)

La segunda etapa es percibida, sobre todo a partir de la Ley Federal, como un quiebre en las prácticas de enseñanza:

Yo tenía unos chicos en el primer año de 18 años, que estaban ahí porque los habían ido a buscar, pero no porque estuvieran porque decidieron... sí, en cuanto a las prácticas era ya hacer lo que se podía, ya no era la dinámica que uno tenía, qué se yo, casi impuesta, que no está mal cambiar, obviamente, es lo que hay que hacer, además con la computadora y esta historia, obviamente que no vas a estar resistiendo al cambio, pero se venía en un largo proceso de una determinada forma de prácticas y hubo un quiebre donde ya había que hacer... qué sé yo" (Docente, comunicación personal, 2016).

Nótese que aquí se menciona a los cambios como impuestos. Aparece reiteradas veces la idea de imposición: de la reforma, de la capacitación permanente, de la conversión, asociada también a cierto desgaste, cansancio, deslegitimación del saber del profesor.

Es interesante desatacar que para la gran mayoría de los entrevistados todas esas cualidades del período fundacional y del primer período de análisis comienzan su caída estrepitosa a partir de tres hechos: el reemplazo del examen de ingreso por el sistema de sorteo, el paso de las escuelas nacionales a la esfera provincial (1992) y la extensión de la obligatoriedad (1993 y 2006). Con lo cual el eje de la discusión parecieran ponerlo en el ingreso de una diversidad de públicos y la disponibilidad de los recursos.

A pesar de estos cambios y los que desarrollamos más arriba cuando nos referimos a los diferentes contextos, la descripción de la prácticas de enseñanza sigue mostrándose dentro de los cánones de un modelo tradicional:

leemos el texto, aplicamos siempre subrayado de ideas principales y, por ejemplo, hoy... después tenían que volcar esas ideas principales a un cuadro de funciones del lenguaje (...) con los más grandes leemos los textos, ellos tienen que leer el texto en la casa, si el texto es un poco largo, vienen a clase, yo les tomo lección (...) a veces doy actividades recreativas, o sea, tienen que redactar usando técnicas del taller literario (...) (Docente, comunicación personal, 2017).

Yo explico y los alumnos participan y queda desarrollado en el pizarrón, hago que los alumnos copien después, o sea, que participen de la explicación mirando lo que yo escribo, si pasan ellos y, después, que copien del pizarrón. Para mí era importante la carpeta" (Docente, comunicación personal, 2017).

Podemos observar el parecido con estrategias de períodos anteriores, (salvo las actividades recreativas, los juegos): lectura, subrayado, confección de guías de trabajo, lecciones orales, lectura de conjunto, evaluaciones escritas, práctica sobre el vocabulario, copia del pizarrón, la importancia de la carpeta. Esto no es percibido como algo negativo por los actores. Por el contrario, son prácticas defendidas por considerarse las mejores o hasta a veces las únicas que pueden llegar a hacer que el estudiante aprenda. Cabe aclarar, de todas formas, que perviven lo hacen en distinta intensidad se reduce el tiempo dedicado a la exposición del docente, se pasa de un ritmo intenso de trabajo (en el aula y en la casa), con un rígido sistema de evaluación, y con una severa disciplina a otros modos mucho más flexibles.

Los cambios se aprecian en los contenidos curriculares, o en el enfoque pedagógico del curriculum, pero esto no parece tener impacto en las prácticas de enseñanza. Lo que sí asumen los entrevistados como un cambio es la pérdida de centralidad de la enseñanza y el relajamiento de la disciplina. En este punto, nos parece pertinente traer la idea Schoo (2016) acerca de que las respuestas a la mejora de la enseñanza apelaron históricamente a las formas de selección de los ingresantes, la evaluación y promoción de los estudiantes. Creemos que la mayoría de los entrevistados encontró en las decisiones de política educativa del Estado, que modificaron la selección de los ingresantes, la evaluación y promoción de los estudiantes, en los diferentes momentos, la explicación acerca del declive de la práctica de enseñanza

Bibliografía

- ACOSTA, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, v. 11 (1), pp 131-144.
- ACOSTA, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: Análisis de categorías recientes de la Historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina". *Revista Tiempo, espacios, educación*. Volumen 1, nº 2. Pp.23-37.
- AGUERRONDO, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- BONANTINI, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Tomo II (1945-1983). Buenos Aires: UNR editora.
- BRASLAVSKY, C (1996), Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995, en *Revista Propuesta Educativa*, nro.14. Buenos Aires: FLACSO,
- CANÉ, M. (1884/2003). *Juvenilia*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/92631.pdf>
- DAVINI, C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Disponible en https://cedoc.infod.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- DÍAZ, N (2009). Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989) (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires
- DUSSEL, I (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*, Año 2 (4), pp. 95 a 105.
- DUSSEL, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920). Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- ESCARDÓ, F. (1963). *La casa nueva*. Buenos Aires: Ediciones Tres Tiempos.
- GUDELEVICIUS, M (2011) La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la Revolución Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5 (5). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5432/pr.5432.pdf
- LA VITA, M C y ALONSO, Z. E (2010). *Yo no digo, fui a la escuela, yo digo, fui al Nacional*. 1 Ed. San Miguel: Escuela Normal Superior D. F. Sarmiento.
- PUIGGRÓS, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. 1 s . ed.- Buenos Aires: Galerna.
- SCHOO, S. (2012). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. En Ruiz, Guillermo (coord): *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- SCHOO, S. (2016). Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. Informe. Serie Apuntes de Investigaciones. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005558.pdf>
- SOUTHWELL, M y DE LUCA, R. (2008) La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 4 (3), p. 375-389.
- TEDESCO, J C. (1993). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

TOBAL, F (1942). *Recuerdos del viejo colegio nacional*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso.

FUENTES CONSULTADAS

Decreto 9767/67 "Reglamento General del Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones", Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 29 de diciembre de 1967

Disposición Nº 81/68 "Planificación y organización de la tarea escolar". Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Administración Nacional de Educación Media y Superior, Buenos Aires, Argentina, 3 de junio de 1968.

Memorias presentadas en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción pública. Buenos Aires, Argentina, Años: 1864, 1865, 1870, 1873, 1875, 1876, 1877.