

Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista

ANT, Daiana / Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini - antdaiana@gmail.com

KASEM, Héctor / Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini - hector.kasem@gmail.com

SANTIAGO, Lucía / Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini - reantu@gmail.com

STOPPANI, Natalia / Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini - natstoppani@gmail.com

Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas

^a *Palabras claves: secundaria, sujetos, políticas, sentido, macrismo*

> Resumen

El presente escrito indaga acerca de qué sujetx (estudiante y docente) se propone construir y es funcional *al proyecto educativo y político macrista focalizando específicamente en la “Secundaria del Futuro”*. Tras el interrogante por lxs sujetxs, la pregunta por el sentido político y pedagógico asignado a lo educativo en el proyecto del macrismo se corporiza como ineludible. Nos proponemos entonces abrir la discusión acerca de esa pregunta inicial a través de la reflexión en torno al vínculo entre lo político y lo educativo, la construcción histórica sobre el rol docente y la mirada particular que propone la “Secundaria del Futuro”, el modelo de escuela que aparece en la reforma, la imagen de estudiante que se espera y la tensión entre la idea de capacidades y competencias en relación con el aprendizaje. Las preguntas que guían nuestra reflexión son: ¿Qué entiende este proyecto por “ciudadano del siglo XXI”?, ¿cuál es su vínculo con el mundo del trabajo?, ¿en qué sujeto-estudiante y en qué sujeto-docente está pensando el macrismo? y ¿qué implican la puesta en valor de palabras como “capacidad”, “parámetro”, “calidad” y “emprendedurismo”?

> Introducción

El presente escrito es resultado del trabajo de un grupo de investigación del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini cuya propuesta se titula “Proyecto pedagógico macrista: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos”. El grupo surgió en julio de 2017 con el objetivo

inicial de poder comprender el estado de situación de la Nueva Escuela Secundaria¹ en CABA. A poco de empezar, apareció una nueva propuesta de reforma para dicha jurisdicción llamada “Secundaria del Futuro”. Tal iniciativa se enmarca en una más general denominada “Secundaria 2030”, producto del trabajo de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes (Res. CFE N°284/16), encabezada por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación². La difusión precipitada y eminentemente mediática de las nuevas reformas, y particularmente la de CABA, suscitó un seguimiento más cercano del desarrollo de la cuestión.

Así, el interés principal se configuró en torno a la pregunta acerca de qué sujetos (estudiante y docente) se propone construir y es funcional al proyecto educativo y político macrista. Tras el interrogante por los sujetos, la pregunta por el sentido político y pedagógico asignado a lo educativo en el proyecto del macrismo se corporizó como ineludible. En virtud de este recorrido, se pudo establecer que los objetivos generales de la investigación serían: identificar los supuestos y principales argumentos que sustentan el proyecto educativo de Cambiemos a nivel local y nacional y rastrear los orígenes históricos, teóricos, filosóficos y pedagógicos de sus enunciados para la educación.

En el presente escrito nos proponemos compartir algunos nudos problemáticos que identificamos en el proceso de lectura en torno a la pregunta de investigación y los objetivos generales, focalizando en la “Secundaria del Futuro” (SF). Estos nudos son el vínculo entre lo político y lo educativo, la construcción histórica sobre el rol docente y la mirada particular que propone la SF, el modelo de escuela que aparece en la reforma, la imagen de estudiante que se espera y la tensión entre la idea de capacidades y competencias en relación con el aprendizaje. Las preguntas que guían nuestra reflexión son: ¿Qué entiende este proyecto por “ciudadano del siglo XXI”?, ¿cuál es su vínculo con el mundo del trabajo?, ¿en qué sujeto-estudiante y en qué sujeto-docente está pensando el macrismo? y ¿qué implican la puesta en valor de palabras como “capacidad”, “parámetro”, “calidad” y “emprendedurismo”?

› ***Nudos problemáticos***

1 La Nueva Escuela Secundaria (NES) establecida a partir de la Resolución N° 321/MEGC/15 y considerando la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y sus respectivas resoluciones, presenta el Diseño y la Estructura Curricular para el Ciclo Básico y los Ciclos Orientados para las escuelas secundarias, de gestión estatal y gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2 Esta red es un espacio integrado por un máximo de dos representantes de cada jurisdicción, para construir documentos generales acerca de esta propuesta, entre otras iniciativas. Realizó siete encuentros federales en 2016 y se propusieron para el 2017 continuar con otras reuniones para elaborar el documento finalmente conocido como Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria 2030, el cual propone una reforma sistémica del nivel en todo el país a partir de cuatro dimensiones: organización de los aprendizajes, organización docente, régimen académico y formación y acompañamiento. Esto significa que a nivel nacional se establecen pautas generales para la escuela secundaria, pero que luego cada distrito debe pensarla atento a sus particularidades. Según aquel documento, el Ministerio de Educación de la Nación acompañaría a cada jurisdicción mediante instancias de formación de equipos técnicos con la escuela de Gobierno de Política Educativa, la Red Federal de Mejora, la participación en mesas de trabajo con los equipos locales que precisen colaboración y con apoyo financiero. La propuesta se podría resumir en la siguiente frase del documento mencionado: “reconvertir el funcionamiento originario de la escuela secundaria, de una escuela tradicionalmente selectiva, a una escuela inclusiva, abierta y de calidad” (p. 4).

Un proyecto político neoliberal que propone una reforma educativa

El primero de los nudos que nos interesa problematizar es la vinculación entre el proyecto educativo y el proyecto político general que condensa el macrismo.

En primer lugar, desde una perspectiva crítica (Imen, 2009), lo educativo no puede pensarse como una esfera absolutamente autónoma, sino que es preciso comprenderla en relación con otras dimensiones de la vida social para desesencializarla, historizarla y complejizarla. Esta mirada, si bien no niega la existencia de características específicas de los problemas educativos, hace énfasis en su carácter multidimensional (Gentili, 2010) y relacional, lo cual redundará en asumir su condición intrínsecamente política. En este sentido, la educación se constituye a partir de la relación con otros problemas sociales.

En segundo lugar y en sintonía con el punto anterior, cualquier proyecto político supone una serie de definiciones sobre la educación (más o menos planificadas y/o explicitadas), habida cuenta de que esto implica pensar, por ejemplo, en el rol propuesto para la ciudadanía, en el vínculo entre lo educativo y el trabajo (o el empleo, el mercado, etcétera), en cómo se entiende la relación con la política y la historia. Toda propuesta política está atravesada por preguntas en torno a la cuestión cultural, lo cual supone una dimensión ideológica ineludible. Desde este enfoque adquiere importancia preguntarse cuál es el proyecto educativo de cada tiempo histórico y cómo eso se traduce en políticas concretas, construcción de relatos y subjetividades.

En tercer lugar, lejos de las miradas economicistas y reduccionistas que indican que el macrismo es una *mera runfla* de empresarios ávidos de enriquecerse e incapacitados para las funciones que ejercen (incurriendo consecuentemente en errores de gestión), consideramos que se trata de un gobierno que tiene un proyecto estratégico determinado y unas tácticas con claras pretensiones refundacionales (Tzeiman, 2017).

El discurso de Cambiemos contiene una fuerte impronta de negación del pasado, de menosprecio por las condiciones materiales de vida y de sobreestimación del individualismo como forma de construir una sociedad exitosa. En consecuencia, su proyecto educativo busca reinstalar los valores de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades para argumentar el éxito del sistema educativo (y su fracaso) cuestionando así la garantía del derecho a la educación para toda la población. Lo cual implica, por ende, discutir quiénes son lxs sujetxs “educables”, qué conocimiento es necesario enseñar y aprender y cuál es el docente proyectado para eso.

Este programa educativo inició su despliegue en 2015 cuando se modificó la estructura del Ministerio de Educación adicionándole la cartera de Deportes; luego la firma del Acuerdo de Purmamarca en febrero de 2016; el lanzamiento del Plan Maestro en 2017; los operativos nacionales de evaluación y ahora, la reforma de la secundaria. Se trasluce así una profunda mutación del sistema educativo sin proponer aún

oficialmente una nueva norma que reemplace la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006. Mediante acuerdos en el Consejo Federal, resoluciones varias y el argumento de la descentralización educativa, paulatinamente se continúa fragmentando el sistema no sólo en lo administrativo y en la gestión, sino también respecto del proyecto educativo general. Una propuesta de reforma de la secundaria con esta impronta, realizada en un contexto de ajuste fiscal y asfixia financiera a las provincias, no hace más que profundizar las desigualdades existentes en cada jurisdicción. No sólo se trata entonces de una mirada meritocrática de las trayectorias educativas individuales, sino que esto también envuelve a las instituciones educativas y sus realidades locales. El modelo educativo neoliberal supone pensar en un sistema educativo como sumatoria de subsistemas provinciales, cada quien con sus recursos y cada cual con sus posibilidades.

La docencia en clave histórica y la propuesta oficial

El análisis histórico respecto de la conformación del cuerpo docente del nivel secundario comienza en los mismos orígenes del sistema educativo nacional hacia fines del siglo XIX. El análisis desarrollado por Pineau y Birgin (2015) se muestra fructífero para pensar el itinerario que se ha desarrollado en torno a la construcción del rol docente en la educación secundaria, haciendo pie en la noción de *posición*. Esta remite a los sentidos y discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y, en este sentido, expresa cómo lxs docentes conciben y asumen su tarea.

En el marco de esta línea, se identifica en primer lugar, la *aristocracia profesoral* que remite al cuerpo docente que se instauró como responsable de la formación de las élites letradas en íntima vinculación con el proyecto político del período a través de los colegios nacionales. Se destaca aquí una minusvaloración a la formación pedagógica, otorgando un valor primordial a lo disciplinar, configurando un debate que tensa la reflexión acerca del secundario hasta la actualidad. Suele atribuirse al mandato original de la escuela secundaria una enseñanza elitista de matriz académica disciplinar y positivista orientada a formar a las elites políticas y burocráticas. Las críticas a la matriz meramente elitista de la educación secundaria permiten pensar la construcción de sentidos alternativos a la misma, lo que habilita la conducción de acciones para desnaturalizar la exclusión supuestamente intrínseca al nivel.

Es posible identificar en esta primera etapa indicadores de lo que ha sido llamado “programa institucional” (Dubet, 2006) el cual remite a la matriz de organización de las sociedades modernas, de la cual la escuela es un claro exponente. Dicho programa se halla conformado por

un conjunto de valores y principios sagrados (en el sentido de que se encuentran situados fuera del mundo), la institución como santuario, y el trabajo sobre el otro como vocación. La vocación emerge como un elemento central en la medida en que la principal virtud de los maestros no consiste en una competencia técnica y profesional sino que radica “en el hecho de que ellos creen en los principios de la institución y además, los encarnan” (Dubet, 2010: 17). Esta vocación se identifica en el *trabajo sobre los otros* que muestra su particularidad respecto de otro tipo de trabajos. Este condensa tres componentes que, bajo el imperio del programa institucional, se encuentran fuertemente integrados: el *oficio* (capacidad de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes y se relaciona con la cualificación a la que da lugar una formación específica); el *rol* (posición del individuo en la organización) y la *personalidad* (capacidad de establecer relaciones que se juzgan convenientes y eficaces con los individuos sobre los que se trabaja).

Luego, durante las primeras décadas del siglo XX, la creciente presión de los sectores medios urbanos promovió la expansión del nivel medio como forma privilegiada de ascenso social. Esto demandó nuevas exigencias en la formación de lxs profesorxs quienes, reivindicaron su saber pedagógico a través de la acreditación *diplomada*. En tanto primó la concepción de docente encargadx de vulgarizar el conocimiento científico, se hizo necesario reivindicar los saberes del “cómo enseñar” por sobre los disciplinares. Supeditada a la mencionada expansión educativa, la matriz normalista (con fundamental incidencia y amplia experiencia en el sostenimiento de los mecanismos necesarios para el desarrollo del sistema) impuso su fuerza, permeando la formación secundaria e imprimiéndole sus lógicas de funcionamiento. La educación pública amalgamó el sentido de vocación propio del normalismo con las aspiraciones intrínsecas de movilidad social.

Promediando el siglo XX, el Estado de bienestar en manifiesta defensa de los derechos sociales, impulsó una vasta masificación de las escuelas medias. La creciente demanda de mano de obra docente para responder a esta masificación comienza a configurar un desplazamiento en el componente vocacional, momento en el que lxs profesores comienzan ser concebidxs como *profesionales de la sociedad salarial* (Pineau y Birgin, 2015). Dan cuenta de esto, la sanción del Estatuto Docente en 1958 y, años más tarde (1973), la conformación de la CTERA. En el marco de este desplazamiento, la profesión docente toma protagonismo y así lxs docentes se orienta principalmente hacia el ejercicio de su oficio.

Emerge así lenta pero pujante la tensión entre profesional y trabajador que atraviesa a la labor docente de todos los niveles. Distintos análisis de las condiciones laborales han sugerido la necesidad de considerar al cuerpo docente como un colectivo sometido a un proceso de *proletarización* pudiendo ser asimilado a la clase obrera. Se ha señalado en este sentido que tanto lxs docentes como lxs obrerxs son trabajadorxs que perciben un salario, constituyen un colectivo que ha sufrido cambios en su composición interna como un aumento cuantitativo de personal, se establece una vinculación laboral con un empleador (el Estado) y que hay una selección por género. Se señala que la intervención racionalizadora del capital se ha extendido a los trabajos estatales, incluyendo el sistema educativo. Entendemos que esta disyuntiva no agota los sentidos de la tarea docente, y que es preciso analizar las características propias de la labor docente como trabajo profesional sobre lxs otrxs, matizando su necesaria vinculación con el control técnico.

Ya en la década del '60 la incidencia de tendencias tecnocráticas da lugar a una división técnica del trabajo escolar, quedando lxs profesorxs “ubicados en una posición subordinada respecto a la ‘cultura pedagógica’, de la que habían sido productores principales en posiciones previas” (Pineau y Birgin, 2015, p. 54). La profesión comienza así a “perder su prestigio social”; lo cual coincide con el “declive del programa institucional”.

Por último, durante la reforma educativa de los '90, se alteró la uniformidad característica del sistema dando lugar a una profunda *fragmentación educativa*. Da cuenta de esto, el proceso al que debieron someterse numerosxs docentes que se desempeñaban como maestrxs del nivel primario al tener que *reciclarse* en profesorxs en virtud de su reasignación a la EGB para instrumentar la transformación de la gradualidad del sistema y expansión de la obligatoriedad. En este período se transfirieron los ISFD, terminando así de instrumentar la descentralización de las instituciones educativas que había comenzado en la década del '70, imponiendo a las jurisdicciones su gestión y administración sin el aporte económico nacional que acompañara ese proceso. A esto se sumó una serie de cambios en los modos de regulación del trabajo docente en los que se hicieron palpables mecanismos propios de la lógica económica y comercial: nuevos estándares de acreditación, accountability, negociación salarial por provincia.

Ya en los albores del nuevo siglo, la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 sanciona la obligatoriedad del nivel secundario, lo cual resulta un gran avance en términos legislativos y al mismo tiempo presenta desafíos para el trabajo docente, configurando un nuevo panorama para la ampliación del derecho a la educación.

La escuela imaginada

El primer documento de la SF presenta las características del sistema educativo actual (sin citar fuentes). Aparece allí una escuela secundaria donde supuestamente prevalecen las clases magistrales y lxs docentes no tienen en cuenta las experiencias previas de lxs estudiantes. En esta escuela, las materias no tienen articulación entre sí y los contenidos tienen poca relación con la vida cotidiana. Los formatos de asistencia son rígidos, no se realiza una “personalización” en función de las individualidades y lxs estudiantes resultan sujetos pasivos frente al conocimiento. Lxs docentes trabajan de forma aislada, sólo “imparten” conocimiento disciplinar en una enseñanza centrada en contenidos, lejos de las necesidades del mercado laboral actual y desvinculada del uso de la tecnología (PPT 1, 2017).

Esto explica la *inminente* necesidad de una transformación radical de la escuela, que propone pensar el aprendizaje siguiendo las “5 A”: Aprendizaje integrado (conocimiento, capacidades, competencias digitales); Aprendizaje significativo (aprender haciendo); Aprendizaje incentivado (estudiantes que descubren, docentes guías); Aprendizaje colaborativo (sentido de comunidad) y Aprendizaje desafiante (trabajo por proyectos, guías interactivas y videojuegos educativos). Además, prevalece un “enfoque por capacidades *necesarias* para desenvolverse en la *sociedad del futuro*” (cursivas propias) donde “la resolución de problemas y la toma de decisiones, el pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, la inteligencia social, el aprender a aprender y la alfabetización informacional y digital” son los núcleos más importantes.

De lo señalado se desprenden diversos interrogantes. ¿Qué es la *sociedad del futuro*?, ¿quiénes construyen esa sociedad?, ¿se trata de un futuro cuyas características aparecen como destino ya establecido?, ¿en qué tiempo histórico se referencia esa sociedad?, ¿formar para esa sociedad es tarea de la escuela?, ¿es esta una manera de introducir la lógica de mercado en los ámbitos educativos?

Lo escolar, pero sobre todo los procesos educativos, no pueden (ni deben) medirse en el ritmo que sí lo hace el mercado. La lectura lineal entre tiempos y eficiencia empresarial o productivista reduce la cuestión educativa y le imprime lógicas que le son ajenas. En palabras de Schuster,

[n]o hay solamente sujetos de mercado: hay ciudadanas y ciudadanos que necesitamos formar en la escuela. La idea de creatividad, de sujetos creativos, es una idea que no se agota en la idea de la innovación para el emprendedurismo, por ejemplo: es decir, para el mercado. Me parece que la idea de que, en definitiva, hay que solucionar el problema de la educación en tanto la educación debe permitir salidas a los jóvenes en términos de su vinculación al mundo del trabajo no puede ser una dimensión de inmediatez fundada en la idea de una subjetividad unidimensional constituida y agotada por el mercado (Schuster, 2017:3).

Así, entender que la relación de la escuela con el mundo del trabajo se agota en propuestas como las del emprendedurismo y la creatividad individual, simplifica el problema y reduce la disputa al resolver esa relación con la propuesta inmediata que el mercado sólo tiene para ofrecer. En definitiva, tal como

dijéramos anteriormente, lo que subyace es una discusión profunda en relación a cuáles son los sentidos sociales, políticos y culturales de la escuela secundaria. La disputa por el sentido de la escuela conlleva necesariamente una discusión por el proyecto para la sociedad en general y para la educación en particular.

El modelo de estudiante propuesto

Como ya hemos señalado, las reformas educativas no deberían pensarse por fuera de un contexto determinado ni elaborarse sin la mirada de quienes habitan a diario la dinámica educativa. Diversas normativas internacionales incluso recomiendan a los Estados que presten especial atención a la voz de la comunidad educativa en general y de lxs estudiantes en particular. Justamente, entendemos a las políticas públicas desde un enfoque integral como campos en disputa y, por ende, con intereses y actores en lucha permanente por el sentido y la orientación de tales acciones. Así, la pregunta por el sujeto de determinada política, sea el que se quiere construir o del que se parte para interpelar, es constitutiva de nuestro análisis. Tal como afirma Federico Schuster:

La educación constituye sujetos y esos sujetos se constituyen en función de una idea general de sociedad, una filosofía general de la subjetividad y un modelo de país: es decir, una cantidad de dimensiones que deben estar claras cuando uno dice “bueno; vamos a constituir, en definitiva, un proyecto educativo [...]” (Schuster, 2017:2).

Afirmamos entonces que la reforma educativa actual encuentra sus raíces en un ideal neoliberal de constitución de sujetxs ya que parte de “una concepción unidimensional de los sujetxs de la educación, tanto de los que se propone formar como de los deben participar del debate [...]” (Schuster, 2017).

Luego, frente a la pregunta sobre cuál es el perfil de estudiante de esta secundaria, el PPT citado responde: “un ciudadano del Siglo XXI: talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo y adaptable”. Pero, ¿a qué llaman “talento”? ¿quiénes resultan modelos de personas talentosas en nuestra sociedad?, ¿en base a qué herramientas o “destrezas” se logra ese talento? Siguiendo esta línea, ¿por qué la escuela debería formar sujetxs “emprededorxs”? ¿de qué modos llevaría adelante esta práctica?

Desarrollar el emprendedurismo supone tener ideas originales y capacidad de convertirlas en proyectos o iniciativas con impacto social o comercial. Prima en la definición de emprendedurismo una perspectiva individualista de gestión de la vida cotidiana (un *sálvese quien pueda*) y una lógica meritocrática donde triunfa quien logre autogenerar (bajo estas ideas de capacidad, iniciativa y talento) las *mejores* propuestas a desarrollar. En términos más amplios, y si bien escapa a las intenciones de este trabajo, es importante mencionar que la propuesta del emprendedurismo acompaña un determinado modelo productivo al mismo

tiempo que presupone y prefigura un desentendimiento por parte del Estado de la garantía del derecho al trabajo ya que deja en manos individuales la posibilidad de su cumplimiento.

El “ciudadano del siglo XXI” también deberá ser *creativo, crítico, adaptable y cooperativo*. Pero, ¿en qué se basa y cómo se construye la creatividad?, ¿en qué tipo de creatividad se está pensando; una ligada a las artes, a las capacidades propias de los sujetos de crear?, ¿o por el contrario es creatividad como posibilidad individual de inventar un qué hacer frente a ese futuro incierto? Y, ¿en qué se piensa con “sujetos críticos”?, ¿críticos a qué y cómo?

Son diversas las contradicciones que encontramos en torno a las características supuestamente necesarias para vivir en la *sociedad del futuro*. El desafío pareciera ser bastante arduo para la escuela. Tiene que lograr configurar sujetxs que sean capaces de criticar pero también de adaptarse; que logren ser talentosxs, creativxs y emprendedores pero también cooperativxs. Y todo esto en el marco de un proyecto político que reduce el presupuesto educativo, elimina la negociación paritaria, desfinancia proyectos tecnológicos en las escuelas, entre otros duros golpes a la educación.

Docentes ideales

El diagnóstico sobre la escuela en el que se basa la propuesta de la SF supone una particular mirada sobre lxs docentes y los modos en que se desarrolla la tarea educativa. El discurso acerca de la escuela siempre implica una concepción que, sobre el colectivo docente, tiene el gobierno (y la sociedad).

En el caso de la SF, exsxs docentes que supuestamente son hiper disciplinados, trabajan de forma aislada y no consideran las particularidades de sus estudiantes, ahora deberán abandonar la *clase magistral* y pasar al *trabajo autónomo y colaborativo*: “no habrá más clases magistrales, el docente introduce los temas, los presenta. El docente es un facilitador del conocimiento, es un guía y un articulador de conceptos claves” (PPT 1, 2017).

Además se modificará la “organización docente: conformación de nuevas grillas horarias con áreas integradas y proyectos. Redefinición de los perfiles y conformación de los cargos. Docente como facilitador y guía. Parejas pedagógicas. Concentración horaria” (PPT 2, 2017).

Se abren varias aristas: ¿Docentes *guías* y *facilitadorxs*? Pareciera ser una visión del/la educador/a fácilmente reemplazable ya que muestra innecesaria la formación profesional para lograr ese trabajo colaborativo y autónomo. Pero además ¿Qué sucede con el Estatuto? ¿Y con los puestos de trabajo? ¿Cómo garantizarían el mantenimiento de las horas pero también el trabajo en áreas y las parejas pedagógicas? ¿A qué llaman *redefinir perfiles*? El carácter de *guía* o *facilitador* para el rol docente implica un solapamiento de la profesión lo cual significa desatender la tarea en términos de *oficio*. Esto disminuye la capacidad de producir un trabajo autónomo y empuja a lxs profesorxs a construirse

principalmente desde su *personalidad* sin necesidad de una formación específica, precarizando aún más su trabajo.

No resulta sorprendente la invisibilización de una mirada de lxs docentes como trabajadorxs con derechos conseguidos a partir de la lucha y la organización y como parte fundamental de la formación de la juventud en nuestro país.

¿Y el aprendizaje? Tensiones entre capacidades y competencias

La SF propone una organización de los aprendizajes en relación a las *capacidades* que deben poseer lxs alumnxs y que la educación debe reforzar. La primera cuestión que nos interesa problematizar es la definición de *capacidades* desde prácticas tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la orientación hacia el aprender a aprender, el trabajo con otros, la comunicación, el compromiso y la responsabilidad. La noción de *capacidad* refiere a una serie de disposiciones *naturales* con las que cuentan todos los seres humanos (AAVV). El análisis de la propuesta nos conduce a considerar que este proyecto educativo define las capacidades como habilidad innata, como *algo* natural en tanto herramientas sustantivas propias de los seres humanos, para la resolución de situaciones problemáticas en la vida cotidiana, cuando el concepto remite a un proceso construido por la interacción con Otrxs, por tanto cultural.

Las llamadas “funciones naturales” (Cole & Engeström, 1993) se desarrollan según principios diferentes de los que atañen a las funciones psicológicas, mediadas por herramientas a las que consideramos “funciones culturales”. Lo *natural* remite a los mecanismos que dan lugar a la construcción de procesos inteligentes, es decir, son formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, etcétera y que son, además, compartidas con otras especies (Baquero, 1996).

Las funciones que definimos como culturales se adquieren mediante los procesos de socialización primarios y específicos. Los procesos de socialización son procesos de mediación cultural, es decir, son “los logros de generaciones anteriores [que] se acumulan en el presente como parte específicamente humana del ambiente; [por tanto] la cultura es, en este sentido, la historia en el presente” (Cole & Engeström, 1993). La escolarización es un caso de socialización específica, y se trata de un proceso de apropiación de herramientas y desarrollo de estructuras mentales, que dista de una simple transmisión de conocimientos.

Entendemos que la posibilidad de que lxs estudiantes de esta *nueva* secundaria puedan resolver problemas y formarse como sujetxs, son habilidades que se adquieren a partir de la acción educativa mediada. Esto supone alejarse de la idea de la inmediatez del aprendizaje, así como también de aquellos enfoques que pregonan que la función docente se debe reducir a la mera guía. Negar una función docente integral se identifica con pensar que la educación sólo debe generar oportunidades. Si la educación es sólo para esto,

no hace falta que lxs docentes cuenten con saberes específicos ni complejos, dado que la trayectoria de cada estudiante pasa a depender de sí. Los enfoques basados en la resolución de problemas suponen distintos pasos para guiar el proceso de aprendizaje. Estos abarcan la preparación para aprender, formar y normalizar grupos, colaborar con el docente o coordinador, evaluar los procesos y resultados de aprendizaje y el cierre de la problemática.

Concebir este proceso como un trabajo mediado por una serie de actividades que ponen en juego artilugios diversos por parte de lxs estudiantes, nos aleja de pensarlo como *capacidades*. La noción de *competencias de acción* se muestra más atinada ya que la competencia implica habilidad. Quien ha desarrollado una habilidad ha adquirido una metodología, técnicas específicas y prácticas en un área de desempeño determinada que ha recibido por vinculación con expertxs en forma de transmisión cultural. El neoliberalismo relaciona la competencia adquirida con parámetros y esta relación asigna un valor de desempeño y por tanto una clasificación de lxs sujetxs que lxs subordina a determinadas funciones o tareas específicas.

Los parámetros son medidas estadísticas que se asignan sobre valores numéricos que caracterizan a una población. Las competencias adquiridas se cuantifican, clasificando así el nivel de adquisición de la habilidad al definir capacidades que lxs vinculan a determinados escenarios laborales. Desde esta perspectiva el desempeño se asienta en un don (de carácter innato) que el sujetx posee y por tanto profundiza la idea, legitimada por los grupos hegemónicos, del determinismo social.

› **Conclusiones**

En el presente trabajo hemos buscado analizar la propuesta de la Secundaria del Futuro como una política educativa que nos permite problematizar el tipo de sujeto, estudiante y docente, que el proyecto político macrista viene a proponer. En este sentido y a partir de la lectura de los documentos principales que acompañaron el lanzamiento de la nueva reforma de la escuela secundaria, reflexionamos sobre el vínculo entre educación y política en general y en el proyecto de Cambiemos en particular, sobre la escuela imaginada, el modelo de estudiante propuesto, lxs docentes buscados y las tensiones en relación al aprendizaje.

Si bien se trata de un proyecto de investigación en curso, lo realizado nos permite señalar que la SF expresa mucho de la relación entre la educación y el proyecto de país que el macrismo viene a instalar, el cual tiene, como se señaló, serias pretensiones refundacionales. Valores como la meritocracia y el individualismo se convierten en ejes centrales en torno a los cuáles se articulan las distintas políticas configurando subjetividades que son afines a modelos de sociedades más neoliberales y mercantilizadas que democráticas e igualitarias. En estas sociedades, el conflicto como constitutivo y articulador de la

lucha política no aparece. Es decir, estamos frente a modelos que se presentan despolitizados, donde el futuro aparece como algo estanco, ineludible, como destino inexorable: este futuro “está ahí”, “llegó” y no puede ser modificado. Entonces, lxs sujetxs y las escuelas, como casi cualquier actor social, no pueden más que adaptarse para ver de qué modo salir más ilesos.

Algunas preguntas aún empujan nuestra reflexión: ¿cómo se supone que un sujeto pueda enfrentar los retos del siglo XXI si no se reconoce el proceso de formación inscripto en una narrativa que lo define y habilita en términos culturales?, ¿cuáles son las consecuencias que suponen los proyectos educativos neoliberales en términos de nuevos relatos sobre los sentidos de la educación?, ¿cómo se redefine el carácter “público” de la escuela?, ¿qué características tiene el vínculo entre estas propuestas políticas y el conocimiento?, ¿en qué pasado se recuestran estas iniciativas?, ¿con qué temporalidades se reconocen?

Bibliografía

- Apple, M. (1997). Teoría crítica y educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Becerra, M. (2017). Entre la "agencia de evaluación" y la "gerencia de recursos humanos". El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017). Resumen Ejecutivo (Informe de Investigación N°4). Observatorio de las Elites Argentinas. Buenos Aires: UNSAM.
- Braslavsky, C. (2001). La educación secundaria en Europa y América latina. Síntesis de un diálogo compartido. En La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derber, Ch. (1982). Professionals a Workers. Mental Labor in Advanced Capitalism. Boston: G.K. Hall and Co.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, Vol. 47, N° 2, 15-25.
- Grupo autoconvocado de investigadoras, investigadores y profesionales de la educación y áreas relacionadas. (14/12/2017). Diez argumentos que cuestionan el proyecto nacional "Escuelas del Futuro" como pretensión de transformación educativa.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. Revista Teoria e Prática da Educação, Vol. 18, N° 1, 47-61.
- PRO, Plataforma Electoral, recuperada de <http://pro.com.ar/plataforma-electoral/>. Última consulta: abril de 2018.
- Schoo, S. (2016). Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. Serie Apuntes de Investigación, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Vol. 2, N° 44, Año 24, 24-37.
- Trabajadorxs de equipos técnicos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del GCBA (2017). Secundaria del Futuro: cinco puntos críticos. Extraído de: <https://www.facebook.com/SecundariaDelFuturoIncierto/posts/1496367303814880>. Última consulta: agosto de 2018.
- Tzeiman, A. (2017). Radiografía política del macrismo. Buenos Aires: Caterva Editorial.
- Vygotski, L. S., Cole, M., & Luriia, A. R. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.