

El currículum como herramienta de disputa de poder: Las políticas educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el nivel secundario

HEURTLEY, Julieta / IICE - juliheurtley@gmail.com

KANTT, Camila / IICE - camilakantt@gmail.com

SUÁREZ, Paula / IICE - pau.suarez.3009@gmail.com

PICZMAN, Rodrigo / IICE - rodri.piczman@gmail.com

Eje: N° 7 - Educación, Estado y Políticas Públicas^[1] Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: política educativa - currículum – CABA – enseñanza y aprendizaje – perspectivas pedagógicas y didácticas

› Resumen

El siguiente escrito se enmarca dentro del proyecto UBACYT “Políticas educativas y regulaciones del trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El caso de la Secundaria del Futuro”, dirigido por la Dra. Fernanda Saforcada. El propósito de este trabajo es caracterizar las orientaciones y perspectivas curriculares -haciendo foco en las dimensiones pedagógicas y didácticas- que subyacen a las políticas educativas dirigidas al nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos años. Para ello -a partir de un marco teórico de referencia- se analizan los documentos curriculares de la Nueva Escuela Secundaria y su profundización, la Secundaria del Futuro. Asimismo, se recupera la voz de distintos actores de la comunidad educativa, a través de entrevistas y grupos focales que se llevaron adelante durante el año 2021 en el marco del proyecto UBACYT antes mencionado.

Se pretende indagar acerca de los sentidos de la reforma educativa propuesta; vinculada a la inclusión de dispositivos y estrategias centrados en el aprendizaje autónomo y la autorregulación por parte de los/as estudiantes, la preponderancia del aprendizaje de habilidades y capacidades orientadas a la incorporación al mercado laboral por sobre los contenidos escolares, y un corrimiento del rol docente al de facilitador, legitimando el saber experto por sobre los saberes de los/as docentes. Se considera que estas reformas dan cuenta de un proceso de configuración de nuevos modos de regulación con la intención de atribuir nuevos sentidos a la educación

secundaria, que tensionan y disputan los sentidos de la educación como derecho social.

Este escrito se propone como una primera aproximación a la dimensión curricular de las políticas educativas para la escuela secundaria, línea que se incluirá en el próximo proyecto de investigación presentado por este mismo equipo.

› **Presentación**

A lo largo de esta ponencia se intentará indagar y sistematizar las orientaciones y perspectivas curriculares -haciendo foco en las dimensiones pedagógicas y didácticas- que subyacen a las políticas educativas diseñadas e implementadas para el nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos años. Particularmente, el trabajo se centra en la trayectoria de la política educativa, tomando como referencia de inicio, el año 2014 a la fecha. En principio, se destaca el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (en adelante NES) y su profundización, conocida como la “Secundaria del Futuro” (en adelante SF). Estas dos iniciativas han constituido una verdadera reforma educativa para el nivel, y es por ello que resulta relevante problematizar y comprender estas políticas públicas, sus componentes, propósitos, líneas de trabajo y formas de implementación.

La presente ponencia se enmarca en el proyecto UBACYT “Políticas educativas y regulaciones del trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El caso de la Secundaria del Futuro”, dirigido por la Dra. Fernanda Saforcada. Resulta pertinente mencionar que dicho proyecto recupera la voz de distintos actores de la comunidad educativa, a través de entrevistas y grupos focales que se llevaron adelante durante el año 2021.

A su vez, este trabajo se propone plantear unas primeras reflexiones que surgen a partir de los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante MECABA), junto con un marco teórico de referencia y los emergentes de grupos focales y entrevistas realizados a docentes, en el marco del mencionado proyecto de investigación. En este sentido, se hará foco en la dimensión curricular de las reformas para la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; particularmente, en la comprensión de las perspectivas pedagógicas y didácticas que subyacen a dichas políticas. En principio, se considera que estas reformas dan cuenta de un proceso de configuración de nuevos modos de regulación con la intención de atribuir nuevos sentidos a la educación secundaria, que tensionan y disputan los sentidos de la educación como derecho social.

› **Las políticas educativas en la CABA. Acerca del currículum y**

sus diversas iniciativas

Para reconstruir las orientaciones de estas políticas públicas para la educación, el trabajo se inscribe en la perspectiva de análisis de las trayectorias de las políticas de Stephen Ball (2002), quien busca reconstruir la formulación de la política en las distintas arenas en las que se define o pone en acto. La perspectiva de Ball implica mirar las políticas como textos, es decir, como representaciones codificadas de modo complejo –los compromisos, disputas e interpretaciones de las autoridades– que son decodificadas en las interpretaciones de los actores acordes a sus historias, experiencias, contextos, entre otras cuestiones (Ball, 2002 p. 16). Estas interpretaciones son, a su vez, traducidas mediante un proceso reflexivo, creativo y situado (recodificación) (Beech y Meo, 2016 p. 27). La interpretación es una lectura inicial de la política educativa que “*baja*” como texto desde las autoridades, y la traducción se produce en las acciones que los “sujetos diseñan y desarrollan para poner en funcionamiento los textos políticos o lo que ellos dicen” (Grinberg y Villagran, 2016 p. 5). Así, se considera central analizar las políticas educativas considerando no solo las disputas que dichas políticas encarnan, los distintos actores que intervienen en su formulación y diseño, y las relaciones de poder que se dan entre los mismos, sino también hacer foco en las instituciones y sus sujetos en términos de cómo estas políticas son interpretadas, resignificadas y traducidas.

En términos de Ball, en la “puesta en acto” de las políticas, los distintos actores le otorgan sentido, las cuestionan, las desconocen o redefinen. Es decir, entre la política como texto, como discurso, como puesta en acto, se van dando modificaciones en cuanto a su interpretación y a su implementación, en lo que el autor denomina, las “escuelas reales” (Ball, 2002 p 25). Es decir, aquellos espacios que son habitados, vividos y conocidos por los sujetos y que cuentan con características que son desconocidas, y por lo tanto invisibilizadas, por aquellas personas que, bajo el nombre de funcionarios del gobierno de turno, son los/as encargados/as de diseñar, implementar y evaluar la políticas.

Trayectoria de las políticas para el nivel secundario en la CABA

Para comenzar el análisis, se delinear algunos postulados, dimensiones y lineamientos básicos que conllevan la NES y la SF. Teniendo presente las orientaciones y perspectivas curriculares que subyacen a dichas políticas educativas, se retoman los aportes de Alicia de Alba (1995), quien entiende por currículum:

(...) a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (De Alba, 2006 p.57).

En relación a la síntesis de los distintos elementos culturales del currículum, la autora alude a que dicho proceso no es sin diversos mecanismos de negociación e imposición social.

La NES y la SF, surgen en un contexto en que la escuela secundaria aparece como foco y destinataria de gran parte de las políticas educativas, tanto nacionales como jurisdiccionales. Esto responde a la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, normativa que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria a lo largo y a lo ancho de la Argentina, tras la cual se han ido sancionando en los años subsiguientes, una serie de normativas destinadas al cumplimiento de dicha obligatoriedad. Es en este marco que, desde el año 2013 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se han desplegado una serie de medidas y resoluciones destinadas al nivel secundario, constituyendo una verdadera reforma educativa que, entre otras cuestiones, propone la reformulación de los diseños curriculares de dicho nivel.

En el año 2014, a través de la Resolución N° 1.346 se aprueba el Diseño Curricular para el ciclo básico de la NES. La misma, propone, entre otras cuestiones, una nueva organización de la escuela secundaria, amparándose en la Resolución N° CFE 93/09. El Diseño Curricular de la NES plantea dos campos de formación: uno general que comienza en el Ciclo Básico y se extiende a lo largo de todo el nivel y uno específico que forma parte del Ciclo Orientado e incluye asignaturas propias de la orientación.

En el año 2015, bajo la Resolución N° 321 y su rectificativa, en conjunto con la Resolución N°1.189, establece el Diseño Curricular para el ciclo orientado de la NES en donde se determinan, según el Documento oficial de la NES denominado “Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Marco general” (2015), 13 orientaciones con título bachiller.

El Diseño Curricular de la NES presenta un marco general y posteriormente para cada unidad

curricular, explicita una presentación y se desarrollan los siguientes componentes: propósitos de enseñanza, objetivos de aprendizaje por asignatura y por año, contenidos con especificación de su alcance para primer y segundo año, sugerencias para la enseñanza, formas de conocimiento y técnicas de estudio, competencias y habilidades a desarrollar por los/as estudiantes y orientaciones para la evaluación. Además se redefinen algunas asignaturas preexistentes en cuanto a contenidos y carga horaria.

Según el documento “El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES”, la nueva estructura curricular viene a reordenar la “multiplicidad de planes de estudio que regían anteriormente en la Ciudad de Buenos Aires” (MECABA, 2017 p.59). Además, en el mismo documento, se hace mención a la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional, promovido desde la política, a través del cual se busca “(...) establecer lineamientos curriculares que se definan de manera colectiva en función de las particularidades de cada contexto institucional y lo plasmado en el DC (...)”, y que implica la articulación del trabajo entre docentes (MECABA, 2017, p. 3).

En el año 2017 se impulsa un nuevo proceso de reforma conocido como la SF, presentada por el MECABA como una “profundización de la NES”. En su documento respaldatorio, se menciona que esta “profundización de la NES” sostiene la vigencia del Diseño Curricular y plantea “(...) la plena aplicación de la Res. CFE 93/09 (...)” (MECABA, 2017a p. 2). Así mismo, entre sus objetivos persigue la superación de la fragmentación tradicional del trabajo de las/os docentes, propicia el trabajo articulado entre las distintas disciplinas y áreas, entre otras cuestiones, vinculadas con una reorganización de los tiempos, de las modalidades de enseñanza y de las áreas curriculares (MECABA, 2017a p. 3).

Los documentos afirman que la SF supone aspirar a un modelo de escuela más inclusivo, una reorganización institucional, un cambio pedagógico didáctico que acompañe y posibilite la transformación del modelo escolar, y que ponga al estudiante en el centro de la escena. En el documento denominado “¿Qué es la Secundaria del Futuro?” se alude a una escuela que introduzca innovaciones en las modalidades de enseñanza, “Una escuela secundaria que se adapta a las nuevas tecnologías, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad.” (MECABA, 2017b p.1).

La SF se basa en cinco puntos principales. El primer punto se encuentra vinculado al

equipamiento tecnológico y el mobiliario, con la intención de impulsar instancias de trabajo colaborativo mediado por las TIC. Así, se reacondicionaron las aulas con pizarras digitales, computadoras, y una disposición diferente del mobiliario a las aulas tradicionales.

El segundo punto, constituye un nuevo régimen de evaluación, acreditación y promoción que plantea, entre otras cosas, la organización del Ciclo Básico como una unidad académica y la incorporación de calificaciones conceptuales en forma bimestral. A su vez, se hace alusión a la evaluación colegiada entre profesores de las distintas áreas en forma cuatrimestral. Todas estas acciones se realizan en pos de “(...) tener una mirada integral del estudiante que posibilite definir, en caso de ser necesario, los dispositivos y estrategias de avance y/o de permanencia (...)” (MECABAc, 2017 p.4).

El tercer punto se relaciona con la articulación, tanto con otros niveles educativos (primario y superior) como con el mundo del trabajo, definiendo para esto último la realización de prácticas educativas.

El cuarto punto, plantea la creación de espacios curriculares por área, donde se integren los contenidos de diferentes materias del mismo área - lo que conlleva además a una organización diferente del trabajo docente, previendo espacios para el trabajo conjunto entre profesores.

Finalmente, en el quinto punto se hace hincapié en la responsabilidad institucional de acompañar las trayectorias de los/as estudiantes y se establece que es una tarea colaborativa entre docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y Departamento de Orientación Escolar (DOE). Se espera que el tutor realice un acompañamiento individual de cada estudiante y detalle la situación de punto de partida junto con las estrategias y actividades para realizar el acompañamiento.

Resulta relevante mencionar que según de Alba (1995), el currículum está conformado por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, junto con sus interrelaciones, así como por dimensiones generales que interactúan en el devenir del currículum en sus distintos niveles de intervención: político-cultural-social-económico, institucional y áulico. Tanto estos aspectos como sus diversas dimensiones y, en cada caso sus interrelaciones, conforman y otorgan distintos niveles de significación curricular, aquello que la autora denomina como dimensiones particulares o específicas (De Alba, 2006 p. 16). En este sentido es que se debe tener presente que el campo del currículum, indefectiblemente, se encuentra atravesado por un devenir histórico, no mecánico y no lineal.

Por otro lado, el currículum no solo tienden a incorporar elementos culturales que se consideran

valiosos principalmente por parte de los grupos dominantes de una sociedad, sino que también en él se expresan, otros/as actores culturales pertenecientes a grupos socioculturales que también inciden en el campo de la educación como pueden ser los/as docentes, estudiantes, gremios, en pos de incluir sus voces en el currículum ya sea en el plano estructural-formal como en el procesal-práctico. Sin embargo, se considera relevante resaltar que en el proceso, tanto de producción como de implementación de las políticas educativas aquí analizadas, la comunidad educativa no ha sido tenida en cuenta, así como tampoco los distintos actores del sistema. Así lo expresaba un docente de una escuela en uno de los grupos focales, quien relataba que los habían convocado a reuniones con el equipo de conducción y los “máximos propulsores de la escuela del futuro” (Docente, CABA, 2021), una vez que ya el programa había sido aprobado y confirmada su implementación:

(...)Nos sentaron en una ronda, en el patio del colegio, y en realidad fue una bajada, nos invitaron para participar pero en realidad después solo nos informaron lo que iba a pasar. (...) las diferentes problemáticas que nosotros veníamos observando las presentamos e hicieron como si nada (...) (Docente, CABA, 2021).

En varias oportunidades, similares expresiones han sido mencionadas por distintos docentes con los que se fue conversando:

(...) un año antes de la implementación, tuvimos reuniones con supervisores que vinieron a la escuela, planteando la SF, que se iba a implementar independientemente de la opinión de los docentes. Es decir, cumplieron con la formalidad de comunicar pero no de convocarnos para cualquier tipo de debate al respecto (...). Esto fue en el 2016, efectivamente arrancamos al año siguiente con la SF (...) (Docente, CABA, 2021).

Finalmente, siguiendo los aportes de De Alba:

(...) se quiere enfatizar la importancia de concebir al currículum de manera amplia, así como de intervenir en él en todos sus aspectos y dimensiones (...) Esto es, en el momento actual, en el cual se prevén cambios en el currículum,

es importante volver la mirada a sus aspectos formales-estructurales, al tiempo que se siga insistiendo en la importancia de conocer los procesales-prácticos y la interrelación entre ambos. (De Alba, 1995 p29).

Hasta aquí, se intentó reconstruir la trayectoria de las políticas educativas diseñadas e implementadas para la escuela secundaria desde el MECABA, teniendo presente tanto el plano discursivo y práctico como sus interrelaciones. Siguiendo esta misma línea, a continuación se hará foco en las concepciones en relación a docentes y estudiantes que subyacen en éstas políticas, a partir de la construcción discursiva y práctica.

› ***Nociones acerca de docentes y estudiantes. Tensiones entre el plano discursivo y el plano práctico***

En este apartado se intenta un análisis sobre la forma en la que el Diseño Curricular de la NES y su profundización, la SF, influye y moldea la relación entre docentes y estudiantes.

Ya desde su fundamentación, la SF propone “(...) un modelo de escuela que se adapte a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza y a las futuras demandas de la sociedad (...)” (MECABA, 2017a p.4), lo que permite analizar y reflexionar en torno a la mirada que construye sobre la escuela y sus diferentes actores.

Por un lado, se espera que sea la escuela quien se adapte a las innovaciones tecnológicas, y no al revés. Esto implica que, siguiendo el ritmo de las innovaciones tecnológicas y lo que eso significa, el modelo pensado de escuela se vea en permanente transformación. Un Diseño Curricular que busque incorporar y adaptarse a las permanentes innovaciones tecnológicas supone una relación docente-estudiante mediada por lo que se incorpora desde el afuera.

Al respecto, cabe preguntarse por la concepción de los nuevos formatos que se producen por fuera del ámbito escolar y buscan ser trasladados a este. Se puede suponer que su legitimidad responde a uno de los objetivos planteados en la fundamentación de la SF: adaptar el modelo de escuela a las futuras demandas de la sociedad (MECABA, 2017a p.3). Estas demandas a las que se hace referencia son las de sectores particulares de la sociedad – dado que no se la puede entender como un todo homogéneo con demandas libres de contradicciones entre ellas – relacionados con el ámbito laboral. Es decir, el modelo de escuela que se busca es una que pueda adaptarse a las futuras necesidades del mercado tales como autonomía, emprendedurismo y flexibilidad.

A partir de la lectura de los objetivos planteados en los documentos de la SF y el Diseño Curricular de la NES, es que se puede inferir el planteo de un currículum centrado en el aprendizaje. Es decir, un currículum centrado en el aprendizaje autónomo, que plantea alejarse del aprendizaje de contenidos y pasar al enfoque por capacidades, atravesando áreas de conocimiento, con resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico, con métodos externos a la escuela. Esto implica concepciones particulares tanto del rol de los docentes como del de los estudiantes.

A continuación, este trabajo se propone un acercamiento a las concepciones que subyacen acerca de docentes y estudiantes en los documentos, anteriormente mencionados, bajo la dimensión curricular.

Las concepciones sobre el rol docente

Las reformas curriculares que sucedieron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, incluyendo NES junto con su profundización, la SF, interpela y afecta a los/as docentes de maneras diversas. Principalmente, propone al trabajo docente a partir de un rol de facilitador. Si bien esta concepción subyace a todo el documento curricular, se explicita, por ejemplo, en el apartado del Diseño Curricular para el Ciclo Básico que refiere a la formación de habilidades intersubjetivas, capacidades cognitivas y competencias para la acción: “ (...)la acción del profesor es la de un facilitador para el reconocimiento de dimensiones subjetivas del alumno (...)” (MECABA, 2015 p.83). Esta concepción de docente como facilitador corre el eje de la tarea docente de la enseñanza, en sintonía con una concepción tecnocrática y utilitaria del trabajo docente, limitando su papel a la transmisión y reproducción de saberes. No se alude a la subjetividad ni a la dimensión humana del docente, que parecería no contar con márgenes de decisión y autonomía respecto de los objetivos de la educación, ya planteados a través del currículum.

El rol del docente, así presentado, quedaría reducido a la mera ejecución a partir de ciertas herramientas que se le brindan; tales como planificaciones predeterminadas, rúbricas para corregir evaluaciones y articulación de su trabajo con perfiles nuevos tales como el Capacitador Territorial y/o Facilitador Pedagógico Digital (FPD). Si bien estos últimos elementos en sí mismos y de manera aislada pueden ser utilizados y abordados desde otras concepciones -por ejemplo, el hecho de contar con un Capacitador Territorial podría generar intercambios y construcciones de saberes potentes entre colegas, de manera situada, desde la práctica-,

conjuntamente y en el marco de lo antedicho abonan a una mirada deslegitimadora del saber docente. Tomando los aportes que surgieron en los grupos focales con docentes, se destaca el relato que uno/a de ellos/as realizó acerca de los modos de evaluar a los/as estudiantes que propone el programa:

(...) las rúbricas son la ponderación del aprendizaje del pibe (...) Ya vienen diseñadas, solo tenes que tildar los botoncitos. Ese es otro problema, no había espacio para poner otra alternativa. (Docente, CABA, 2021)

Y, en relación al Diseño Curricular y la planificación se expresaba:

(...) nos pedían que textualmente copiáramos y pegáramos eso como está en ese documento. Se fijan que se cumpla si o si como esta la SF.(...) Yo por ejemplo, había hecho una planificación con mis palabras pero había que utilizar las mismas palabras que tira ese documento. (...) En la planificación, vos vas tildando y se te va armando la planificación. (Docente, CABA, 2021)

Como contracara de esta deslegitimación del saber docente, se podría aludir a que se privilegian y ponderan aquellos saberes de “*expertos*” que son externos a la escuela. En este sentido, resulta pertinente retomar los aportes que Filmus (2017) realiza acerca de la concepción tecnocrática y utilitaria del trabajo docente que enmascaran estas políticas curriculares ya que, se posiciona al docente como mero transmisor y reproductor de los saberes que se encuentran delimitados en el Diseño Curricular:

(...) la mirada está alejada de concebir al docente como un trabajador profesional que construye conocimiento cotidianamente en el aula y que puede, y debe, participar en la elaboración de las políticas educativas y de las estrategias de implementación de las mismas (...) (Filmus, 2017 p.48).

En esta misma línea, se podría hacer mención a los modos en los que éstas iniciativas fueron construidas, es decir, se ha evitado convocar a los sectores docentes a la hora de pensar y diseñar esta propuesta curricular, acción que abona a esta legitimación del saber experto por sobre los saberes construidos con y desde la práctica cotidiana de las/os docentes que habitan día a día las

escuelas.

Dussel (2014) plantea que:

(...) el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: “¡esto es para ti!”, porque habla de lo que les preocupa, de lo que vivieron, de lo que les interesa. Se abre en esa designación un espacio de trabajo, un modo de operación, privilegiado e interesante para la escuela. (Dussel, 2014 p.17)

El rol docente que subyace en la SF dista mucho del planteo de la autora; por el contrario, la subjetividad del docente pierde relevancia en relación con la búsqueda de autonomía de los/as estudiantes, al estar mediada por el desarrollo de capacidades.

Las concepciones sobre el rol del estudiante

Como se mencionó previamente, la centralidad de los lineamientos curriculares presentados tanto en la NES como en su profundización está puesta en el aprendizaje: no sólo de los contenidos curriculares, sino de determinadas capacidades valoradas desde la lógica del mercado. Como se plantea en el documento respaldatorio de la SF, se busca que “(...) los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el Siglo XXI plantea.” (MECABA, 2017a p.8).

El mercado demanda sujetos autónomos y emprendedores, capaces de adaptarse a los cambios y de auto-regularse. En esa línea, el Diseño Curricular de la NES explicita que “El mayor desafío de la Nueva Escuela Secundaria radicará en la transformación a un sistema educativo flexible y adaptable.” (MECABA, 2015 p.47), refiriéndose a la adaptación que requiere la escuela ante el creciente avance del mundo globalizado. De esta manera, se propone que

En cuanto a las expectativas del mercado laboral, la globalización plantea nuevos desafíos a la educación, al demandar nuevos perfiles para tareas que están en constante evolución. En la actualidad, el mundo del trabajo valora más la cultura general, la capacidad de asociación, el trabajo colaborativo, el saber cuáles son las cualificaciones requeridas para las tareas que deben realizarse, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y

cómo aplicarlas (...) (MECABA, 2015 p.47)

En términos de Masschelein y Simons (2014), se podría entender lo anteriormente mencionado como un intento de “desescolarizar” la escuela, expropiándola de su carácter escolar. Según estos autores, la escuela ofrece a las/los estudiantes un tiempo libre, improductivo: estar dentro de la escuela implica una “*suspensión*” del tiempo del hogar y de la sociedad. Es en este sentido que la escuela se torna “*igualadora*”: iguala el tiempo improductivo. En contraposición a la concepción de estos autores, el diseño propone una escuela productiva, que atienda a las necesidades individuales de cada estudiante, lejos de una lógica democratizadora de construcción de un bien común (Masschelein y Simons, 2014 p.49)

El ejemplo más representativo de esta concepción que subyace a toda la propuesta de la SF, lo constituye la implementación gradual durante el corriente año de las actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores (ACAP), definidas como experiencias pedagógicas de carácter obligatorio previstas en el Diseño Curricular para las/os estudiantes de 5to año de la escuela secundaria, de gestión estatal y privada. Así, un 50% del tiempo escolar de la propuesta será destinado a la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones, y el otro 50% dedicado al desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo. Algunos/as de los/as docentes entrevistados se manifestaron sobre este punto de la siguiente manera: “(...) la intencionalidad es desideologizar, desescolarizar, proveer esta mano de obra bien precaria y barata (...)” (Docente, CABA, 2021). Otro de los testimonios advierte que:

(...) todo tiene que ver con una visión del hoy, de que los estudiantes no tengan una mirada crítica, una mirada histórica, una mirada del proceso, sino que sea un hoy constante y es la mercantilización también de los espacios y todo el negocio que vino con la SF. (Docente, CABA, 2021).

Por último, para destacar el carácter autónomo que se propone del aprendizaje, es interesante resaltar el rol que cumple el Plan Personal de Aprendizaje, destinado a los dos primeros años de la escuela secundaria bajo esta reforma curricular. Se trata de una guía que los/as estudiantes deben completar junto con su equipo tutorial, conformado por un docente, un integrante del DOE y un preceptor. Según el documento “Régimen de evaluación, acreditación, promoción” (MECABA, 2017c), el objetivo es que cada estudiante pueda planificar su propio proceso de

aprendizaje, en base a sus deseos y experiencias. Allí, debe expresar qué se propone (para cada bimestre), sus mayores dificultades, la relación con sus compañeros/as, una autoevaluación en base a preguntas predeterminadas, entre otras.

En este plan se recomienda, además, acudir al equipo tutorial ante dificultades con algún espacio curricular o para organizarse con el estudio, problemas con compañeros/as y para comentar situaciones personales. De esta manera, se pone de relieve la reconfiguración que se propone de la relación estudiante - docente, en base a la cual la misma no se encuentra mediada por las subjetividades de cada uno; por el contrario, lo que se destaca es el carácter autónomo del aprendizaje en concordancia con los objetivos planteados por el documento respaldatorio de la SF.

Esta idea del estudiante como un aprendiz autónomo que planifica su propio proceso de aprendizaje, entra en tensión al momento de implementar el programa en las instituciones educativas, en donde la realidad no responde al sujeto que plantea la NES y la SF, sino que las modificaciones de la cotidianeidad escolar que introduce el programa parecieran generar cierta confusión en las clases y en los/as estudiantes. Así lo relata un/a docente en una de las entrevistas realizadas:

(...) Con respecto a lo pedagógico, por ejemplo, tenemos lo que son los espacios de área (...) Es por proyectos, y lo real es que los pibes nunca entendieron nada, porque de pronto se encontraban con que uno estaba con su disciplina propia, después nos encontrábamos tres profesores en el aula dando un tema que iba a ser el del taller areal, que después eso formaba parte de la calificación de cada una de las materias. (...) Lo que generaba esto era que había como una mirada desde los chicos de no saber en qué consistía esa hora taller compartida con tres profes en el aula (Docente, CABA, 2021).

› **Palabras finales**

A partir de reconstruir las principales políticas curriculares impulsadas por la CABA, haciendo foco en la NES y su profundización, se ha intentado indagar en los principales aspectos de dichas reformas, a través del análisis de un corpus bibliográfico, normativo y documental.

La función social de la escuela está relacionada principalmente con la necesidad de transmisión cultural que una determinada sociedad considera relevante en un momento histórico

determinado. Para ello, la escuela debe re-crear la cultura generando así disciplinas escolares que, en tanto construcciones históricas, no son fijas sino que nacen, evolucionan, se desarrollan. Desde esta perspectiva, el currículum se entiende como una selección de saberes en un determinado tiempo socio-histórico. Y la promesa de la escuela, según el proyecto moderno, sería la distribución de esos saberes con miras a cumplir una función igualadora. Pero, tal como afirma Dubet (2005), las condiciones de la igualdad de oportunidades no son realizables en una sociedad basada en la desigualdad. La escuela, lejos de ser neutral, no es ajena a la disputa por la distribución de los bienes culturales.

Siguiendo a Bernstein (1988), el modo en que una sociedad selecciona y distribuye conocimiento educativo expresa sus mecanismos de poder y de control. Tal como afirma Pineau (2010), todo proceso de determinación curricular implica llevar a cabo una selección arbitraria de los elementos culturales relevantes de una sociedad en un momento dado, para volverlos contenidos escolares. Ahora bien, en términos de Dussel (2006) “El currículum supone una selección de la cultura que siempre constituye una autorización de ciertos saberes y procedimientos y una deslegitimación de otros.” (Dussel, 2006, p. 4). Así, los diseños curriculares -en tanto selección de saberes considerados válidos en un momento histórico determinado- reflejan y a la vez producen la realidad en términos epistemológicos y políticos.

Asumir que el currículum es un arbitrio cultural que cristaliza el estado de situación de la disputa por la hegemonía en un momento histórico determinado, implica asumir un compromiso político en referencia a los procesos de análisis y cambio curricular.

Frente a quienes pregonan la neutralidad de las perspectivas pedagógicas y didácticas, se sostiene que un currículum centrado en el aprendizaje y la autorregulación de las habilidades por parte de un/a estudiante enfocado de manera individualizada, corriendo el eje central de la función escolar -la enseñanza, la tarea de educar-, va en detrimento de la función igualadora de la escuela, contribuyendo a una profundización de las desigualdades. Para garantizar el derecho a la educación de todos/as, será imprescindible construir un currículum relevante, inclusivo y democratizador que sea congruente con una perspectiva de derecho social.

A esta aproximación acerca de las concepciones reflejadas en el currículum de la NES, y su profundización, subyace una discusión profunda en relación a cuáles son los sentidos sociales, políticos y culturales que se quieren construir para la escuela secundaria. La disputa por el sentido de la escuela conllevará necesariamente una discusión por el proyecto político-educativo

de la jurisdicción en particular y del país en general. Fundamentalmente, se trata de una construcción que, necesariamente, implica el proyecto de sociedad que queremos.

Bibliografía

- Anexo - PE-RES-MEDGC-MEDGC-3958-21-ANX, Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores, MECABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pe-res-medgc-medgc-3958-21-anx.pdf>
- Austral, R., Dabenigno, V. Aguilar, L., Bloch, M., Goldenstein Jalif, Y., Guberman, F. y Larripa, S. (2017). *El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación, GCBA.
- Ball, S. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Escuela de educación, UNC, Córdoba.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, (23).
- Bernstein, B. (1988). Clase y pedagogía: visible e invisible. En: BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control* (pp. 109-159). Madrid: AKAL.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Di Napoli, P. (2018). *La Secundaria del Futuro que hace escuela del pasado*. Observatorio participativo de Políticas Públicas en Educación. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/DiNapoli.pdf>
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: GEDISA.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la Autoridad Cultural Contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, (24).
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Filmus, D. (2017), La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En: Filmus, D. (comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre editorial, Buenos Aires.
- Grinberg S. y Villagran, C. (2016). *Mirando la política desde "abajo". Las/los docentes y la política de reforma escolar como una "bajada literal"*. Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo.
- Grupo de trabajadorxs de equipos técnicos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del GCBA. *Secundaria del Futuro: cinco puntos críticos*. https://www.iade.org.ar/system/files/reforma_secundaria_5_puntos_criticos_trabajadores_ueicee_0.pdf
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017a). *La escuela que queremos. Profundización de la NES*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017b). *¿Qué es la Secundaria del Futuro?*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/secundaria_del_futuro.pdf

Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017c). *Propuesta para el régimen de evaluación, acreditación y promoción.*
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/regimen_de_evaluacion_acreditacion_y_promocion_2_0.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Diseño curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: Marco general.*
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf

Resolución N° 3958/MEDGC/21, 7 de diciembre de 2021, MECABA.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ck_pe-res-medgc-medgc-3958-21-6272.pdf

Resolución N° 321/MEGC/15, 26 de enero de 2015, MECABA.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_megc_321_15.pdf

Resolución N° 1189/2015, 27 de marzo de 2015 MECABA.
<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/274581>

Resolución N° 1346/MEGC/14, 10 de marzo de 2014, MECABA.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_megc_1346_14.pdf