



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Gavilán, Jorge E.

El imaginario instituido nuclear de la reforma educativa Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Gavilán, J. E. (2024). *El imaginario instituido nuclear de la reforma educativa Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5772>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El imaginario instituido de la reforma educativa Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires

TESIS DE MAESTRÍA

Jorge E. Gavilán

joregavilan@hotmail.com

Resumen

Nos proponemos en esta investigación describir el imaginario instituido nuclear de la reforma educativa Secundaria del Futuro (SF) implementada por la Ciudad Autónoma Buenos Aires entre los años 2020 y 2022 en el ciclo inicial del nivel secundario (primero y segundo año). Conocer el imaginario central de una reforma es fundamental en la medida en que en él se manifiesta su configuración ideológica implícita, su constitución real. Tal configuración ideológica permite unir variados aspectos de la reforma -prácticas, valores, ideas, etc.- en una síntesis comprensible.

Concebimos el imaginario instituido en los términos de Cornelius Castoriadis (1975): esto es, como un haz de significaciones sociales, anónimas y colectivas que dan sentido a prácticas, valores e ideas de una sociedad o una parte de ella (como a una institución o una reforma educativa, por caso). Estas significaciones pueden ser nucleares, es decir, las partes centrales de la organización de un imaginario. En la modernidad, el imaginario no es otra cosa que ideología (Fernández, 2007). Entendemos ideología en sentido neutral, como sistema de ideas constituidos por esquemas de pensamiento que organizan ideas, valores y prácticas de un modo específico (Morin 1996).

Consideramos a la investigación relevante, entre otros motivos, en que la SF comienza a extenderse progresivamente a todos los años de la educación secundaria tanto estatal como privada.

Para nuestro objetivo, hemos decidido abordar a la SF desde tres modos sin que convergen; ellos pueden vincularse para corroborarse o desmentirse mutuamente en un proceso de triangulación.

Por un lado, realizamos entrevistas en profundidad a docentes de diversas escuelas de gestión estatal que experimentaron la reforma. Por el otro, analizamos documentos ministeriales sobre la SF. Por último, mediante observaciones participantes y herramientas de la etnografía y el análisis institucional, analizamos los espacios docentes de Trabajo

Colaborativo Conjunto (TCI) en los cuales se planifican y diseñan los Proyecto y el trabajo interdisciplinario entre asignaturas, el eje central de la SF.

En nuestro análisis descubrimos que, si bien la SF ha sido considerada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como una revolución educativa, en realidad nos encontramos con una reforma muy tradicional de tipo burocrático, tal como manifiestan las significaciones nucleares de su imaginario.

Creemos que nuestro trabajo se justifica en la medida que encontramos no pocos núcleos de tensión entre ciertas pretensiones teóricas de la SF y su implementación práctica. El lector encontrará en este trabajo las reflexiones de los profesores sobre la reforma y el análisis de las cuestiones organizativas de la SF junto a las premuras ministeriales por imponerla en contextos institucionales complejos. También encontrará un análisis de las prácticas de los docentes para implementar el trabajo interdisciplinario y por Proyectos.

A partir de estos núcleos y el análisis de las significaciones imaginarias nucleares de la SF nos han surgido interrogantes que creemos serán fructíferos para futuras investigaciones dedicadas a la SF o a las reformas educativas en general.

Abstract

The purpose of this research is to describe the nuclear instituted imaginary of the Secondary of the Future (SF) educational reform implemented by the Autonomous City of Buenos Aires between 2020 and 2022 in the initial cycle of the secondary level (first and second year). Knowing the central imaginary of a reform is fundamental insofar as its implicit ideological configuration, its real constitution, is manifested in it. Such ideological configuration makes it possible to unite various aspects of the reform -practices, values, ideas, etc.- in a comprehensible synthesis.

We conceive of the instituted imaginary in the terms of Cornelius Castoriadis (1975): that is, as a bundle of social, anonymous and collective meanings that give meaning to practices, values and ideas of a society or a part of it (such as an institution or an educational reform, for example). These meanings can be nuclear, that is, the central parts of the organization of an imaginary. In modernity, the imaginary is nothing other than ideology (Fernández, 2007). We understand ideology in a neutral sense, as a system of ideas constituted by thought schemes that organize ideas, values and practices in a specific way (Morin, 1996). We consider the research relevant, among other reasons, in that SF is beginning to extend progressively to all years of both state and private secondary education.

For our purpose, we have decided to approach SF from three converging modes; they can be linked to corroborate or disprove each other in a process of triangulation.

On the one hand, we conducted in-depth interviews with teachers from various state-run schools that experienced the reform. On the other hand, we analyzed ministerial documents

on SF. Finally, through participant observation and the tools of ethnography and institutional analysis, we analyzed the teaching spaces of Joint Collaborative Work (TCI) in which the projects and interdisciplinary work between subjects, the central axis of SF, are planned and designed.

In our analysis we discovered that, although the SF has been considered by the Government of the Autonomous City of Buenos Aires as an educational revolution, in reality we are faced with a very traditional reform of a bureaucratic type, as manifested by the core meanings of its imaginary.

We believe that our work is justified to the extent that we find not a few cores of tension between certain theoretical pretensions of SF and its practical implementation. The reader will find in this work the teachers' reflections on the reform and the analysis of the organizational issues of SF together with the ministerial haste to impose it in complex institutional contexts. You will also find an analysis of teachers' practices to implement interdisciplinary and project-based work.

From these cores and the analysis of the core imaginary meanings of SF, questions have arisen that we believe will be fruitful for future research on SF or educational reforms in general.

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Educación

El imaginario instituido de la reforma educativa
Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires

Jorge E. Gavilán

Directora de tesis: Andrea Iglesias

Codirector de tesis: Daniel Berisso

15 de marzo de 2024

Índice	2
---------------	---

Agradecimientos	11
------------------------	----

Primera parte: concepciones teóricas y metodológicas

1: Introducción a la Secundaria del Futuro

1.2 Una pregunta sin clausura	13
1.3 Pensar las reformas, pensar la Secundaria del futuro	13
1.4 La reforma en sus comienzos	15
1.5 Aspecto metodológico: primera aproximación	15
1.6 ¿Por qué investigar la Secundaria del Futuro?	16
1.7 La Secundaria del Futuro y sus precursoras	18
1.8 Genealogía de la reforma	19
1.9 Trabajos precursores y la cuestión de la Nueva Escuela Secundaria	24
2. Dimensión tecnológica de la Secundaria del Futuro y opiniones docentes	26

2: Marco conceptual

2.1 Supuestos teóricos	28
2.2 El sujeto y el conocimiento	30
2.3 Las teorías de esta investigación	30

2.4 ¿Qué es el imaginario?	31
2.5 Un imaginario a modo de caso	33
2.6 Otras teorías convocadas	34
2.7 Las vicisitudes entre poder y saber	36
2.8 El tiempo, el imaginario y los sentidos	37
3: Metodología	
3.1 Algunos supuestos metodológicos	39
3.2 Dimensiones de la Secundaria del Futuro	42
3.3 Pluralidad del abordaje metodológico	44
3.4 El lenguaje y su análisis	44
3.5 Algunos aspectos de la etnografía y la descripción densa	47
3.6 La cuestión de la generalización y los afectos	48
3.7 Nuestros objetos y nosotros	49
3.8 La muestra: las entrevistas y el Taller Colaborativo Interdisciplinario	50
3.9 Palabras sobre el autor	52
3.10 Esquema metodológico	54

Segunda parte: resultados y conclusiones

4: La organización institucional de la Secundaria del Futuro: horarios, trámites administrativos e identidad institucional

4.1 Introducción	58
4.2 Observación en la Escuela Normal: contexto e identidad institucional	58
4.3 Estilo institucional y poder en la Escuela Normal	65
4.4 Las voces de los protagonistas: los horarios, los trámites administrativos y la organización de la Secundaria del Futuro	68
4.5 El discurso y la oposición nosotros-ellos	71
4.6 El Ministerio, los horarios y las formas organizacionales	71
4.7 Primera aproximación al discurso ministerial	73

5: Articulaciones: espacio, tiempo y capacitaciones en la Secundaria del Futuro

5.1 Observación participante en la Escuela Normal: las prácticas y sus dilemas	76
5.2 Nueva dirección en la Escuela Normal: las tensiones	78
5.3 Las horas TCI del Departamento de Expresión	79
5.4 Las capacitaciones ministeriales acerca de la Secundaria del Futuro: la voz de los docentes	82
5.5 Testimonios docentes sobre las capacitaciones para la Secundaria del Futuro	86

6: La organización del trabajo interdisciplinario en la Secundaria del Futuro: el tiempo y el estatuto del conocimiento.

6.1 El ingreso de la Secundaria del Futuro a la Escuela Normal	91
6.2 Los nuevos horarios y la organización de las clases: problemas para los alumnos	93
6.3 Organizar el aula en la Secundaria del Futuro: la observación en la Escuela Normal	95
6.4 La organización de horarios en la voz de los docentes	96
6.5 Los documentos ministeriales y los trámites administrativos	98
7.6 El intento de los profesores para implementar la Secundaria del Futuro en la Escuela Normal	100
6.7 La cuestión de la factibilidad de la Secundaria del Futuro y los alumnos	105
6.8 El discurso docente, el ministerial y las prácticas docente	107
6.9 Los objetivos de la Secundaria del Futuro según el ministerio: el conocimiento	108
6.10 Observación sobre la tecnología en la Escuela Normal y comienzo del nuevo ciclo	111

7: Las consideraciones sobre la interdisciplina y Proyectos de los docentes y el Ministerio

7.1 La Escuela Técnica sus características y su contexto	115
7.2 Otros aspectos del grupo observado	117
7.3 El trabajo interdisciplinario y su valoración por parte de los docentes: las entrevistas	118
7.4 La observación en la escuela técnica: cambios en el grupo docente	120

8: La fundamentación de la Secundaria del Futuro, la figura de los profesores y la tecnología digital

8.1 Autorepresentación de los profesores	125
8.2 Apoyaturas para el espacio del aula	128
8.3 Los docentes y su rol	130
8.4 La observación en la escuela técnica: los cambios y su prefiguración	131
8.5 La fundamentación de la reforma	134
8.6 ¿Por qué reformar? La opinión de los docentes	134
8.7 La fundamentación en los discursos ministeriales	139
8.8 Los objetivos de la Secundaria del Futuro: los documentos	138
8.9 Los objetivos según los profesores	141
8.10 Fines de la reforma e instancias institucionales	144
8.11 Los objetivos: una cuestión a elucidar	145

9: El imaginario nuclear instituido de la Secundaria del Futuro

9.1 Conclusiones	148
9.2 El imaginario instituido nuclear de la Secundaria del Futuro: las significaciones nucleares	148
9.3 Nombrar a un imaginario	155
9.4 Dos imaginarios en pugna	157
9.5 Una pregunta que conduce a otras preguntas	159

Bibliografía	161
---------------------	-----

Anexo:

Guion semiestructurado de entrevistas	170
---------------------------------------	-----

Agradecimientos:

Para Andrea Iglesias por su dedicación, empeño y cualidades profesionales; para Daniel Berisso por su guía en la trama filosófica de este trabajo; para Cecilia Touris, por sus precisiones sobre Castoriadis; para Sara Pérez, por sus aclaraciones sobre análisis del discurso; para los profesores de la Maestría en Educación de la Universidad de Quilmes, por lo que me enseñaron; para aquellos que investigaron sobre la SF antes que yo, porque sus investigaciones y análisis hicieron posible este trabajo.

Para mis colegas docentes por sus reflexiones y capacidad de análisis. Los eventuales méritos de esta tesis les deben más a ellos de lo que se puede expresar con palabras.

Primera parte: concepciones teóricas y metodológicas

1: Introducción a la Secundaria del Futuro

1.2 Una pregunta sin clausura

¿Por qué fracasan las reformas educativas? La pregunta- tal vez sesgada, acaso monstruosa, de seguro sin respuestas simples-, le viene a la mente al autor cuando trata de ensayar, retrospectivamente, su interés en describir el imaginario nuclear de la reforma Secundaria del Futuro (SF) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Decimos que retrospectivamente porque el interrogante no fue una hipótesis de trabajo; es una cuestión que nos viene dada por nuestras complejas experiencias docentes en las escuelas secundarias, las polémicas que suscita en los medios cada reforma – el autor es también periodista-, y por el malestar que aparece con no escasa frecuencia en las salas de profesores respecto a las políticas educativas. Tal vez la pregunta se justifique, paradójicamente, si no se apresuran las respuestas. Incluso más: si no se la clausura, si se la deja abierta como una apertura para pensar. Pensar el sistema educativo, hacer un aporte para elucidar en parte un objeto complejo como ese, es tal vez el objetivo implícito que nos impulsó a emprender esta investigación. Sabemos que otros lo han intentado y lo intentan; estamos lejos de creernos pioneros. No tenemos ni damos ninguna garantía de ser más lúcidos que otros, ni con mayores conocimientos. Tal vez un crítico exigente nos diga después de leernos que poco hemos hecho para tal fin; lo aceptaremos. En cualquier caso, incluso si nuestro trabajo no contuviese más que errores, habremos marcado en cierta forma el camino a seguir solo que negativamente y la pregunta seguirá abierta. Describir el imaginario nuclear ideológico de la SF tal vez ayude a pensar preguntas. ¿Hay fracaso educativo? ¿A qué se llama fracaso o éxito? ¿Qué es una reforma? ¿Qué sucede con la subjetividad docente en medio de ella? ¿Qué concepciones de la pedagogía y de la sociedad entran en juego? Abrir unas preguntas acaso sea abrirse a nuevas preguntas. Nos proponemos en este trabajo describir el imaginario instituido de la SF a través de revisión de documentos ministeriales, de entrevistas en profundidad a docentes, de observaciones participantes de prácticas y del análisis institucional de diversas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Lo haremos con una metodología cualitativa, mediante el análisis del discurso, el análisis institucional en Escuelas Técnicas y Normales.

1.3 Pensar las reformas, pensar la Secundaria del Futuro

Como señalamos, se puede suponer que la pregunta inicial no tiene una respuesta absoluta. De buen grado lo concedemos. Es imposible de responder en la medida en que supone una esencia

atemporal de las reformas educativas, la cual, siempre igual a sí misma, produciría idénticos efectos negativos. Sería diferente sin dudas si se postulase una esencia histórica, situada además socialmente, pero así y todo aparecería otra objeción: por qué suponer que todas las reformas educativas fracasan. ¿No habría, por lo menos, algunos éxitos, tal vez en ciertos aspectos y contextos? Estamos dispuestos a afirmar que así es. ¿No pudieron estas reformas, en última instancia, atenuar un deterioro progresivo del sistema educativo? Esto último parece dudoso porque del mismo modo podríamos pensar que fueron estas reformas las que acentuaron este deterioro, sub hipótesis, desde luego, de que se acepte este atributo negativo para el devenir del sistema educativo argentino.

Pero, entonces, ¿desde dónde se hace esta pregunta? ¿Surge ella de un vacío, es arbitraria en el sentido de inmotivada? Porque si renunciar a afirmar rotundamente el fracaso de las reformas educativas es al mismo tiempo renunciar a autoconcebirse como un sujeto absoluto hegeliano (que todo lo sabe), ello, nos parece, no puede llevar a la ingenuidad contraria: la de afirmar irreflexivamente su éxito. Se puede afirmar que las instituciones educativas, junto a otras, se encuentran en un declive histórico (Dubet, 2015) pero ¿no serán las reformas quienes han colaborado, entre otras condiciones, a esta situación? Porque si la necesidad de una reforma ha sido proclamada una y otra vez por el fracaso del sistema educativo, ¿no es el propio sistema educativo producto de esas reformas?

En Argentina, y no solo en ella, considerar la educación como un sistema con problemas severos es ya un lugar común en toda retórica política que se precie de intentar regenerar al país. Mientras el sistema vive en una permanente crisis real, las reformas, de mayor o menor ambición, se suceden con una compulsión tal vez digna de la alienación, de un impulso inercial. Que nadie parece satisfecho con sus resultados es una prueba de ello. Así sucede en el documento Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030 del año 2017 donde se consideran explícitamente fracasadas a las políticas educativas previas.

Es interesante notar, de paso, que muchas de las reformas educativas, y la SF no es una excepción (volveremos sobre ello), se basan en postular implícitamente una inmanencia de la educación, un mesianismo, capaz de resolver, desde lo puramente educativo, los múltiples problemas del país. No es casual, parece, que, al mismo tiempo, se descontextualice el lugar del sistema educativo. En efecto, es el país, este país tal como es, el que produjo y produce el sistema educativo que tenemos. ¿Por qué, entonces, podría cambiarlo? ¿El efecto puede cambiar la causa?

Tal vez sí, si lo pensamos más allá de la lógica, aunque sin olvidarla (Castoriadis, 1994); si pensamos que el efecto va en parte más allá de su causa y que el efecto, a su vez, puede convertirse en causa. Entonces podría y puede la escuela, en tanto institución fundamental del sistema educativo, contribuir a una sociedad mejor. Lo que parece más que dudoso es que pueda

hacerlo por sí sola (Tenti Fanfani, 2011), sin una serie de reformas convergentes en los distintos ámbitos de la sociedad que se potencien mutuamente (Morín, 2011).

Estas consideraciones distan de ser una arquitectura conceptual sólida y son pasibles de crítica; pertenecen al magma de ideas que condiciona el interés del autor por su tema, pero son, creemos, importantes para el lector interesado en políticas educativas. Investigar sobre reformas educativas como la SF es la puesta en práctica de ese interés.

1.4 La reforma en sus comienzos

La SF fue presentada ya en su primer año de llegada a las escuelas en el año 2017 como un programa exitoso y destinado a cambiar el supuesto paradigma del sistema educativo, tanto por el Jefe de Gobierno de CABA, Rodríguez Larreta como por su Ministra de Educación, Soledad Acuña (2018¹). Cambios en el sistema de evaluación, nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, equipamiento tecnológico de avanzada, entre otros aspectos, señalan, según el Gobierno de la Ciudad, la pretensión de ruptura de la SF con respecto a una educación considerada como tradicional. Esta dicotomía entre lo nuevo y lo viejo, no ajena al devenir cultural de la modernidad (Adorno, 2004) es uno de los rasgos con que es presentada la SF; ya desde su propio nombre, se autocomprende como el porvenir y lo por venir de un modo aséptico. La reforma es presentada, como se verá, como científica y su régimen de verdad en términos foucaultianos, es la estadística: el índice de aprobación de alumnos (como si lo cuantitativo equivaldría a lo cualitativo sin más), según lo expresado por la ministra Acuña (2018²), o la cantidad de netbooks o pizarras digitales entregadas a las escuelas. El monitoreo de la reforma, dicho sea de paso, lo implementa la propia y principal instancia de diseño y aplicación, el Ministerio de Educación y el Gobierno de la Ciudad. El control no es externo sino interno.

1.5 Aspecto metodológico: primera aproximación

Aquí se describirá el imaginario nuclear instituido de la SF a partir de una investigación cualitativa en los términos en que la comprende Vasilachis (2006). Dos cuestiones antes de continuar. En primer lugar, la descripción no puede ser separada- exhaustivamente, se entiende-, ni de la valoración ni de la norma. Toda descripción, incluso del objeto más vulgar y de definición evidente, supone una norma, un criterio bajo el cual tal objeto cae o es comprendido

¹ Se puede ver esto en: <https://buenosaires.gob.ar/jefedegobierno/noticias/rodriguez-larreta-presento-las-25-nuevas-escuelas-secundarias-del-futuro-la>

² Se puede ver esto en: <https://buenosaires.gob.ar/jefedegobierno/noticias/rodriguez-larreta-presento-las-25-nuevas-escuelas-secundarias-del-futuro-la>

por ella; del mismo modo, el conocimiento supone una valoración, siquiera implícita, de aquello que merece ser conocido. En efecto, intentar describir el imaginario nuclear de una reforma educativa supone considerar tal conocimiento como valioso al tiempo que denominar a tal objeto como reforma supone una norma, una consideración sobre lo que es.

Describir el imaginario nuclear de la SF implica un problema de tipo temporal y espacial. ¿Hay una esencia de él, mantenida aparte de todas las instancias subjetivas e institucionales que se manifiestan en el diseño e implementación de un programa educativo? Creemos que sí, pero con la salvedad de que consideramos que de la SF habría más bien una figura que mantendría sus contornos, sin constituirse en un bloque sin mácula; una figura dominante, para decirlo en otros términos. Ella nos permitiría conocer el programa sin negar las diferencias respecto a sí mismo que pudiese contener ni de otros imaginarios que se oponen al primordial. Este conocimiento del imaginario no es el de un determinismo integral, imposible de lograr (Castoriadis, 1994). Pero no por ello se debe considerar como carente de rigor.

Que no exista ninguna instancia neutral para cualquier juicio o investigación es una obviedad; que esto no puede nunca significar la ausencia de rigor es otra. ¿Desde qué lugar emprendemos, entonces, esta investigación sobre el imaginario nuclear de la SF? La pregunta no es simplemente subjetiva; supone la necesidad de justificar nuestro objeto.

Nosotros investigaremos a la SF a partir de entrevistas en profundidad a docentes de varias asignaturas de primer y segundo año, del análisis de los documentos ministeriales sobre la reforma y de observaciones participantes de los Talleres Colaborativos Interdisciplinarios (TCI) del Departamento de Expresión de dos escuelas durante siete meses. Más tarde, en el apartado metodológico, volveremos *in extenso* sobre esta. Por lo pronto, señalemos que los TCI son espacios de ochenta minutos semanales donde los profesores de las distintas asignaturas de un área diseñan y planifican trabajos interdisciplinarios y por Proyectos para realizar en el aula con sus alumnos. Estos TCI son importantes para nuestro objeto porque ellos son espacios mediadores, ya que un aspecto importante, quizás el principal, de la SF lo constituye la insistencia en el trabajo colaborativo por área para evitar la fragmentación del saber

1.6 ¿Por qué investigar la Secundaria del Futuro?

No hay un solo motivo para esta investigación sino muchos. En primer lugar, la propia posición de ciudadano: educación y política (por demás no aislables) son asuntos comunes –o deben serlo–, en cualquier sociedad. Si la política debe ser un espacio para que se manifiesten las diversas subjetividades humanas (Arendt, 2003), entonces llevar al espacio público una investigación sobre un programa educativo es una forma de participar en cuestiones globales de una sociedad y dar elementos para que otros lo hagan también, aunque más no fuese para discutir la posición del investigador.

La segunda cuestión es la posición de la docencia y de la educación en general en la sociedad contemporánea. Nos parece superfluo argumentar que la institución y el tipo de individuo, el docente, en cuanto a su rol profesional, aparecen en crisis en los medios de comunicación y también en cierto lugar común cotidiano. Crisis, por otro parte, también presente en otras esferas de la sociedad. ¿Qué es lo que se hace desde la instancia del poder político para responder a esta prolongada decadencia?

La tercera cuestión, no opuesta a la anterior, es la presencia en la escuela de cierto malestar, ya señalado *ad nauseam* por muchos teóricos (Dubet 2015; Tenti Fanfani, 2007 y 2005) y visibles en la experiencia diaria escolar. Repartido entre alumnos, alumnas y docentes, este malestar (al que tal vez no sea ajeno el desenvolvimiento de la sociedad en su conjunto) a veces encuentra objetos señalables como causa. En otras ocasiones, permanece en una nebulosa densa y poco visible. ¿La descripción del imaginario nuclear de un programa con la SF nos dirá algo sobre este malestar, siquiera a modo de hipótesis? Creemos que sí.

Otro motivo es que, probablemente desde hace décadas, el sistema educativo es sometido a un proceso de reformas permanentes. Este espíritu del tiempo en términos hegelianos, se ha desplegado en una multitud de prácticas, valores e ideas configurados por variadas formaciones teóricas e ideológicas (neurociencias, por caso) e intentos de cambios globales en la institución al nivel de las escuelas (las posiciones sobre una nueva gramática escolar). También podemos encontrarnos con el monitoreo externo del rendimiento escolar, de cierta relativa y problemática autonomía concedida a las escuelas (Maroy, 2008) y la participación en el diseño de políticas educativas de instancias de financiación internacionales que imponen sus propios criterios educativos a cambio de sus aportes monetarios. La SF, a su modo, es parte de este movimiento reformista, tanto en términos de efecto de este imaginario de la reforma permanente, como causa de él.

El último motivo, por lo menos del que somos conscientes, tiene que ver con dar cuenta, siquiera parcialmente, de la complejidad de una reforma educativa. Recurrir a la concepción teórica de imaginario de Castoriadis, imaginario, constituido por significaciones, que no denota nada pero que a todo connota (Castoriadis, 1975) se considera aquí importante; va de suyo que afirmamos su pertinencia para proporcionar un esquema de las principales significaciones de la SF.

Aunque volveremos sobre la concepción de Castoriadis más adelante para explicitarla con más detalle, queremos señalar que incluso bajo este esquema de pensamiento, que consideramos da cuenta de la complejidad de la realidad, siempre habrá aspectos del objeto -como el propio Castoriadis señalaría por otra parte-, que escaparán a nuestro análisis. Y no solo por las limitaciones del investigador, que reconocemos sin problemas, sino por la dificultad intrínseca de dar cuenta integral de una reforma educativa y de cualquier objeto de cierta complejidad. Queremos decir que el conocimiento siempre tendrá lagunas, que es parcial por esencia y que

nadie puede clausurar una discusión; no por ello puede decirse cualquier cosa sobre cualquier cosa, desde ya. Dicho de otro modo: nos parece importante esta investigación en la medida que se pueda constituir en un argumento en contra de las visiones simplificadas de la educación promovidas muchas veces, pero no únicamente, por los mass media.

1.7 La Secundaria del Futuro y sus precursoras

¿Cuál fue el contexto de aparición de la SF? Antes de pasar a él debemos explicitar qué entendemos por contexto. No entendemos por él una serie de circunstancias en las que vendría a insertarse un nuevo elemento que sería simplemente regido/determinado por la disposición previa de este espacio. Concebimos la cuestión de otro modo. Aunque el contexto ciertamente es imprescindible para conocer la significación de la SF, no puede negarse que ella lo transforma. La relación no es lineal, entonces, sino de condicionamiento recíproco: la SF está condicionada por el contexto y, a su vez, lo condiciona.

Aunque podemos remitirnos a la configuración histórica más alejada en el tiempo del sistema educativo argentino para comprender aspectos de la SF como hace muy exhaustivamente Ponce (2021) creemos que su contexto específico más inmediato nos remite a las últimas décadas.

La reforma fue presentada oficialmente en 2017. No nos parece una apreciación sin fundamento señalar que la presentación se inscribe en un proceso de reformas permanentes que ella a su vez también inscribe. No es difícil comprender que estas reformas de mayor o menor alcance aparecen como una respuesta a las crisis de la institución escolar en general y a las crisis particulares que ha atravesado y atraviesa el país.

Este reformismo frenético, ansioso y con aprehensiones sobre el futuro (*Nueva Escuela Secundaria, Secundaria del Futuro*) se despliega para intentar resolver múltiples cuestiones. A menudo es complejo seguir sus peripecias porque ciertos conceptos no aparecen muy bien definidos, porque se debate poco sobre ellos (lo que alimenta el problema anterior) y porque la sucesión de temas y cuestiones torna a veces la discusión inevitablemente superficial.

Sin embargo, tal vez podamos señalar cuestiones recurrentes en las reformas. Las enumeramos sin considerar su importancia para separarlas analíticamente, ya que se encuentran en realidad vinculadas. En primer lugar, aparece la cuestión de una escuela actualizada, conforme a las expectativas reales o supuestas del mercado, aunque tal esquema sea más que dudoso en su búsqueda de mejorar la inserción laboral de los jóvenes (Salvia, 2008). Un docente capacitado y/o con un rol diferente (“facilitador”, “motivador”, etc.) es la segunda cuestión; ésta supone, como fundamento necesario, atribuir a los docentes ciertas negatividades: no se adaptan a las nuevas tecnologías, no conocen a las nuevas generaciones, no transforman su práctica o no lo hacen de modo adecuado. Una cuarta cuestión, muy vinculada a la anterior, es el diseño de nuevas metodologías pedagógicas, de nuevo supuestamente desconocidas por los docentes

(trabajo por Proyecto, interdisciplina, etc.) además del uso de recursos acaso sobrestimados en su efectividad en el aprendizaje (celular, computadora, etc.) Una quinta cuestión es la necesidad de equipar a las escuelas con materiales tecnológicos (computadoras, pizarras digitales, etc.) para adecuarlas a los tiempos. La última cuestión en los objetivos de las reformas en la escuela secundaria es mejorar los índices de graduación bajo el supuesto, ciertamente discutible, de que el abandono de la escuela se debe en exclusividad o en primer lugar a una incapacidad inherente de las instituciones o de sus metodologías de enseñanza (Baquero, 2001); es decir, con independencia de problemas sociales, de expectativas sobre el futuro y de otras condiciones negativas, tales como la mezquindad de los presupuestos.

Un propósito más englobante acaso, y que, nos parece, permite pensar la sucesión de reformas y sus elementos, es el de cierta sobreexigencia respecto a la escuela. Ella debería dar respuesta a todos los temas que preocupan a nuestra sociedad o que, por lo menos, dice que le preocupan. La falta de trabajo, la violencia, la desigualdad social, la ecología e incluso la delincuencia, se suman como tareas para abordar por la institución escolar entre muchas otras. Esta escuela mesiánica, por llamarla de algún modo, no puede desde luego cumplir con tales exigencias (Salvia, 2008; Tenti Fanfani, 2011) lo que, tal vez, contribuya aún más a su deslegitimación.

En esta sucesión de reformas no solo se revela la crisis de funcionamiento de la institución escolar (no solo de la escuela aislada, sino del Ministerio de Educación, de los políticos y de las políticas, de los esquemas para pensar la educación, etc.), sino también de otras cuestiones que solo señalaremos para indicar que las reformas educativas no buscan objetivos solo pedagógicos. En efecto, las luchas de poder con los sindicatos (y las alianzas con algunos de ellos), el control del colectivo docente, la baja de los costos del sistema, también forman parte, la parte implícita, de las reformas. La creación de la Universidad de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (UniCABA³) pertenece por derecho propio a esta búsqueda de control del poder político sobre los docentes, su trabajo, y parte de sus instituciones de formación como ha señalado el sindicato ADEMYS en el año 2020⁴.

1.8 Genealogía de la reforma

¿Cuáles son los hitos en la sucesión de reformas que conducen a la SF? Podemos encontrarlos en un comienzo el intento (loable, por cierto, aunque a menudo teñido de simplificación) de volver a la escuela secundaria más inclusiva. Para este objetivo están los procesos de acompañamiento del alumno y evaluación desde marzo a marzo desde el 2011, la posibilidad de dar materias previas a través de parciales desde el 2013, el plan FinEs para la conclusión de estudios primarios y secundarios del 2008, en la ley de obligatoriedad de la escuela secundaria

³ Ahora llamada Universidad de la Ciudad de Buenos Aires.

⁴Se puede ver esto en: <https://www.ademys.org.ar/v2/pedagogia-del-espionaje/>

de CABA del 2002 y en la declaración en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de los Ministerios de Educación de nacionales de América Latina y el Caribe en el documento Educación 2030: Educación y habilidades para el siglo XXI del 2017 sobre supuestos nuevos contenidos y supuestas nuevas metodologías de aprendizaje

También en otro sentido se puede sumar la Ley de Profesor por Cargo del 2008, que mediante una modificación del Estatuto Docente pretende que los docentes concentren sus horas en menos escuelas con una combinación de horas cátedra frente a cursos y horas extraclase para la realización de diferentes actividades.

El principal antecedente de la SF es la reforma educativa llamada Nueva Escuela Secundaria (NES) del 2015; el Gobierno de CABA interpreta a la SF como una profundización de esta reforma, en la necesidad de adecuar el distrito a los lineamientos de la reforma del secundario propuestos por el Consejo Federal de Educación en el año 2009. Más tarde volveremos sobre esta cuestión ya que varios profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Escuela Normal que observamos comentaron en la sala de profesores que en las capacitaciones se argumentaba, frente a sus críticas (“Fue todo inconsulto”, criticó una docente; “No se tuvo en cuenta nuestra experiencia en trabajo interdisciplinario y por Proyecto”, agregó otra) que la SF era solo una profundización de la NES (“Nos insistían con que era una continuación de la NES”, nos señaló una docente del Departamento de Ciencias Exactas en la sala de profesores).

Este nuevo diseño del secundario supone, en síntesis, un Ciclo Básico (1ro y 2do año) y un Ciclo Orientado (siguientes años) con 13 orientaciones curriculares. En la NES, en el primer ciclo se incorpora, como un contenido que debe atravesar a todas o a casi todas las asignaturas, la prevención de adicciones, la educación sexual integral y también las llamadas en muchas escuelas “horas institucionales” (dedicadas a temas a ser definidos por cada escuela). En el segundo, el Ciclo Orientado, también se incluyen estas “horas institucionales”, además de talleres, seminarios, trabajos de campo y propuestas de actividades con la comunidad (Polizzi, 2019). Nos parece digno de observar la acumulación de temas que propone esta reforma y la falta de problematización acerca de la factibilidad de ser desarrollados en los múltiples y complejos escenarios de las escuelas de la CABA.

Otro hito importante en el camino de la SF se da, en el 2017, en el documento Marco para la Implementación de Educación 2030 del Ministerio de Educación de la Nación. Allí se señala que las reformas no han sido suficientes para revertir el funcionamiento selectivo de la escuela secundaria. La respuesta del Gobierno de CABA a esta cuestión fue la presentación de la SF. Aunque no es parte de esta investigación podemos interrogarnos al pasar si unos pocos años son suficientes para establecer el fracaso (o el éxito) de un programa educativo. ¿No es algo ingenuo pretender que una reforma educativa por sí sola pueda resolver cuestiones como la inclusión? ¿No es una problemática que va bastante más allá de una reforma sectorial? ¿No supone

cualquier reforma para su éxito, de condiciones socio-económicas y de infraestructura, entre muchas otras?

Sea como sea, el Ministerio de Educación de CABA diseñó la SF y ella ingresó a las escuelas, para el primer año de la secundaria, en el 2018. Ingresó al comienzo en algunas escuelas con el propósito de extender la reforma a todas las de gestión estatal. Las escuelas privadas podrían sumarse a la reforma de manera optativa.

El documento “La Escuela que Queremos” del año 2017 sobre el que volveremos con frecuencia, plantea a la SF como una profundización de la NES, como una reforma destinada a cambiar la matriz del sistema educativo de la ciudad.

¿En qué consisten los cambios propuestos? En la lógica teórica, normativa y administrativa del documento “La Escuela Que Queremos” son los siguientes:

- 1) Trayecto de articulación para el alumno del paso de la primaria a la secundaria: dos semanas antes del ciclo escolar de primer año se dictarán contenidos de Lengua, Matemática y Técnicas de Estudio para facilitar la transición entre los dos niveles.
- 2) Trabajo por áreas y Proyecto: Se trabajará en los distintos grados de la secundaria por áreas de conocimiento, sin renunciar al dictado específico de los contenidos de las materias. Se intenta vincular los contenidos nucleares de cada asignatura con los de las otras en términos de interdisciplina y mediante trabajo por Proyecto.
Para lograr la articulación interdisciplinaria la reforma establece horas de planificación conjunta para profesores de un área y también frente a los cursos. En el área de expresión, por ejemplo, se propone vincular Lengua y Literatura, Educación Física, Arte y Lenguas Adicionales a través de actividades y Proyectos. Estos últimos deben ser medibles y evaluables. La SF especifica que los docentes de un mismo curso deben estar presentes en el mismo horario tanto en la planificación (TCI) como frente a los alumnos.
- 3) Trabajo de tutorías y trayectoria de alumnos: se establece que el acompañamiento de los alumnos en su trayectoria escolar corresponde, en cuanto a la responsabilidad, a docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y el Departamento de Orientación Escolar (DOE)
- 4) Equipamiento: se dotará a las escuelas de materiales digitales (computadoras, pizarra electrónica, etc.) y otros instrumentos tecnológicos (material para robótica, por caso, en las escuelas técnicas) para el desarrollo de las tareas docentes.
- 5) Capacitaciones: el Ministerio brindará espacios de formación respecto a estrategias pedagógicas novedosas, para cumplir con nuevas tareas administrativas digitalizadas y rúbricas de evaluación.

- 6) Instrumentos de evaluación: la evaluación deberá ser acorde a lo enseñado. Cada escuela deberá trabajar sobre criterios de evaluación claros y compartidos.
- 7) Evaluación: la evaluación, en el sentido de la nota o ponderación que aparecerá en el boletín del alumno, no será más de periodicidad trimestral, sino que se establecerán dos cuatrimestres con nota numérica. Estos cuatrimestres se dividirán, a su vez, en dos bimestres, cuyas notas serán ponderaciones (Inicial, Suficiente, Avanzado). En realidad, La Escuela que Queremos establece dos criterios de ponderación más, Insuficiente y Destacado, que actualmente no se utilizan.
En caso de no aprobar el estudiante deberá recuperar contenidos durante el Período de Intensificación de Aprendizaje (PIA) en las dos últimas semanas previas al cierre de cada cuatrimestre.
- 8) Prácticas educativas: para 5to año y 6to año (Escuelas Técnicas). Cada institución deberá definir prácticas educativas en organizaciones académicas, científicas, tecnológicas, empresas, etc.

Nos parece que estos puntos ameritan un comentario. Como en este trabajo nos concentramos en los primeros dos años del secundario, no nos referiremos profundamente al punto ocho (prácticas educativas en trabajos, o prácticas profesionalizantes); por otro lado, todavía a implementar en muchas escuelas mientras se escribe esta tesis⁵. En cuanto al trayecto de articulación de dos semanas (cuatro clases por materia en el mejor de los casos) no nos parece que necesita de demasiado análisis en esta investigación; es tan exiguo el tiempo dedicado a la articulación que si pudiese resolverse en solo dos semanas la transición entre el sistema primario y secundario nos encontraríamos frente a una verdadera revolución educativa. La cuestión de las rúbricas ha sido, en el mismo sentido, una cuestión más bien cosmética, en la medida en que la ponderación no constituye ningún cambio sustancial (de hecho, la nota cuatrimestral continúa siendo numérica). En cuanto a los procesos de tutoría son una continuación de los que, desde hace décadas, viene desarrollando el sistema.

Pero lo que nos parece especialmente interesante son los Proyectos Interdisciplinarios. ¿Por qué? Porque algunas escuelas (o algunos docentes) tenían experiencia en ellos antes de la llegada de la SF que el Ministerio los presenta implícitamente como una novedad de su autoría. Como veremos en esta tesis, sobre todo en el capítulo siete y en la observación participante en la Escuela Normal, las modalidades de la interdisciplina y los Proyectos generaron no pocas tensiones entre docentes y Ministerio.

Hay una última cuestión contextual que tiene que ser destacada: la creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA) en el 2018 complejizó más el desembarco

⁵ Se puede ver esto en: <https://buenosaires.gob.ar/secundaria-del-futuro/listado-de-escuelas>

de la SF. Muchos docentes y sindicatos vieron su creación como una ofensiva destinada a vaciar a los Institutos Superiores de Formación Docente (IFSD) y como un cuestionamiento de su capacidad profesional. Consideraron a la UniCABA como parte de una política que incluía a la SF.

La Secundaria del Futuro arriba – o quizás debamos decir: irrumpe-, en este contexto de reformas permanentes, pretendidas y/o reales. Al principio en algunas escuelas, con el objetivo de generalizarla a todo el sistema educativo estatal de CABA y privado en el nivel secundario.

Una cuestión a destacar es que esta opción progresiva estaba contemplada en el documento Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030 del año 2017 como una de las posibilidades de implementación. La otra proponía un enfoque no gradual, un arribo de la SF simultáneo en todas las escuelas.

Nos preguntamos, ¿cuál es la ideología nuclear del imaginario de implementación de la SF? ¿Cuál es en cuanto a sus aspectos pedagógicos, administrativos y organizacionales? ¿Cuál es la ideología dominante que le da su fundamento? ¿Cuál es su concepción del docente? ¿Cuáles son las ideas y valoraciones de los profesores sobre la reforma? Nos proponemos responder a estas cuestiones.

En síntesis, podemos establecer los fines de este trabajo en el siguiente esquema:

Objetivo general:

- Analizar el imaginario instituido dominante nuclear de la reforma Secundaria del Futuro a través de las prácticas, los discursos docentes y los documentos durante el período 2019-2022

Objetivos específicos:

- Definir sus fundamentos ideológicos dominantes en el aspecto organizacional
- Comprender sus modalidades pedagógicas
- Describir la ideología de su concepción de la tarea docente
- Caracterizar los principales aspectos de la reforma

Más adelante, en el estado de la cuestión señalaremos en detalle las investigaciones y artículos sobre la SF que han sido las precursoras de este trabajo tales como las de Polizzi (2019), Ponce (2021) y Spina (2021) entre otros.

Suponemos que la eventual originalidad de nuestra tesis radica en utilizar la teoría del imaginario social de Cornelius Castoriadis (1975) para analizar a la SF y dar un esquema de ella que articule sus distintos aspectos, tales como la organización pedagógica e institucional que propone, la posición del docente en ella, las cuestiones administrativas y de material didáctico, en el marco del sistema educativo.

En una síntesis de las distintas partes de nuestro trabajo y sin perjuicio de profundizar en ellas en su apartado correspondiente, podemos señalar que en el primer momento de esta tesis comentaremos los trabajos sobre la SF que nos han precedido con sus respectivos enfoques. Luego daremos cuenta de nuestras concepciones teóricas y metodológicas, tanto entre sí como respecto al campo de estudios sobre el tema.

Los capítulos siguientes serán destinados tanto al análisis de la llegada de la SF a dos escuelas a partir de observaciones participantes en el Trabajo Colaborativo Conjunto (TCI) de profesores del área de Expresión de primero y segundo año de secundario como a entrevistas a docentes y miembros de los equipos directivos de instituciones. También incluiremos el análisis de los documentos ministeriales referidos a la SF.

Articularemos el análisis del discurso ministerial, las observaciones participantes y las entrevistas a docentes para concluir, en el capítulo final, con esquema del imaginario nuclear instituido de la SF y las principales significaciones imaginarias que lo constituyen.

1.9 Trabajos precursores y la cuestión de la Nueva Escuela Secundaria

Consideramos que el relevamiento de datos e investigaciones sobre la SF y su genealogía no es aislable de la concepción metodológica y teórica que se tenga, ya que las conexiones de la SF con reformas anteriores no pueden ser dadas por evidentes. Al mismo tiempo, lo que destacamos en cada investigación o análisis previo prefigura nuestra investigación sea por oposición, diferencias o similitudes con ella.

En efecto, el estado de la cuestión de un objeto u objetos no puede ser desvinculado de su concepción. No existe la simple recepción del objeto neutralmente considerado; más bien ha contribuido a darle forma y sentido al mismo. La historia del problema es el problema, la historia del objeto es el objeto mismo.

Las investigaciones sobre la SF se han orientado tanto al relevamiento de la genealogía de la reforma como a sus elementos ideológicos y su implementación. Nosotros creemos que la originalidad de nuestro enfoque -sin duda relativa, como todas las originalidades- radica en vincular ideología e imaginario. Repetimos que no consideramos que nuestra investigación no deba nada a las otras. Al contrario, como hemos dicho, el objeto ya ha sido preconfigurado por nuestros precursores. Al establecer las condiciones de posibilidad tanto formales como sustanciales, dándole relevancia a ciertos aspectos en lugar de otros, creando en cierto modo el objeto, las investigaciones sobre la SF han puesto luz sobre ella desde diversas perspectivas.

La mayoría se han basado, sobre todo, en el estudio de los documentos. Algunas han presentado también testimonios de docentes. Otras se han concentrado en el análisis de las varias ideologías

que a su juicio convergen en SF; estos sistemas de ideas han sido considerados tanto pedagógicos como políticos.

Aunque no coincidimos en cuanto a su caracterización de la ideología dominante de la SF como neoliberal (aunque ella también está presente), consideramos valiosas un conjunto de investigaciones empíricas sobre la reforma que así han categorizado a la reforma. Ellas han establecido que un momento decisivo de su genealogía consistió en el programa Nueva Escuela Secundaria (NES) del año 2015, tal como lo señala Polizzi (2019). Ciertamente que este origen puede ser discutible (el propio gobierno de CABA presenta este comienzo como una justificación de la SF). Pero tampoco se puede concluir que la NES nada tiene que ver con la reforma que tratamos. En el documento del Ministerio de Educación de CABA (NES Marco General, 2015) se deja abierta la posibilidad continuar el camino especificado en un futuro ya que se allí se promueven formas pedagógicas como el aprendizaje por proyectos y la incorporación de tecnología digital presentes en la intención de la SF. No queremos prolongar la discusión al infinito; dejamos la discusión para otros trabajos.

Speziale (2018) analiza la NES para concluir que el objetivo principal de la reforma fue la configuración de un alumno adaptado a las incertidumbres del mercado laboral; responsable individualmente por su devenir en el mismo. En línea con Michel Foucault, Speziale entiende que el mercado capitalista actúa en la NES como lugar de “veridicción”; esto es, donde la verdad se asienta, y frente a la cual solo queda adaptarse desde lo subjetivo y educativo. La reforma es considerada como neoliberal en tanto fomenta un alumno acrítico frente a la forma-mercado.

Como ya señalamos, Polizzi (2019) establece a la NES como una condición previa decisiva para el establecimiento de la SF si bien agrega la copresencia de otras leyes y documentos como antecedentes del programa. Así, la Ley de Educación Nacional de Educación (LEN) del 2006 abre paso a propuestas de cambios pedagógicos y curriculares según la jurisdicción, habilitando a la SF. El análisis de diversos documentos –Plan Maestro del 2017, Declaración de Pumamarca del 2017, etc. –, le sirven a la autora para darle un marco contextual y político al programa. Como Speziale, observa una matriz ideológica neoliberal e insiste en señalar la construcción de un alumno como emprendedor. Polizzi enumera críticamente varios aspectos de la SF; entre ellos se encuentran el desarrollo de competencias en el alumno (en detrimento del contenido curricular), la integración del conocimiento en áreas en desmedro de las asignaturas y la transformación del rol docente en el de un facilitador. En esta última figura, ve negado el valor del saber disciplinar. Iglesias (2018b) en una ponencia sobre su tesis doctoral, comenta la preocupación que despierta la NES en los profesores de los últimos años de la escuela secundaria a nivel laboral, pedagógico y de implementación. Al tiempo, señala la ausencia de marcos institucionales para la participación de los docentes en la reforma.

En un artículo de divulgación, Cuello (2020) insiste en la idea de que la SF propone un alumno acrítico y cercano a posiciones neoliberales; pone en cuestión que la SF constituya un aporte novedoso a la educación. Señala la vinculación de las ideas pedagógicas del programa con el pensamiento heredado; sus principios pedagógicos surgen de la revisitación de posiciones conductistas y de la Escola Nova. Como Polizzi, entiende que el rol docente es devaluado al rango de facilitador. Señala la presencia de una futura universidad de la ciudad (UniCABA) como apoyatura teórico-política de los cambios introducidos por la SF en detrimento de los profesados. Advierte la presencia de un criterio eficientista-economicista deudor de las teorías del capital humano de los años 60 y llama la atención sobre el carácter burocrático del programa. Iglesias (2018a) considera, en un artículo de divulgación, a la creación de la universidad y a la SF como complementarias. Ambas aparecen presentadas desde el poder político de CABA bajo el dudoso paradigma educativo de lo nuevo como superior *per se* a lo viejo. También señala la falta de marcos institucionales para la participación docente en la reforma tal como lo hacen Orce y otros (2020).

Vassiliades (2022) se concentra en la falta de evaluación previa a la implementación de la SF; los problemas del sistema educativo son elididos; argumenta que la fundamentación de la reforma es simplista y prejuiciosa respecto a las modalidades pedagógicas de los docentes a las que considera conservadoras e ineficaces, sin evidencia que lo sustente. La SF, desde ese punto de vista, le parece una prolongación de los vicios de la Ley de Educación Nacional.

2 Dimensión tecnológica de la Secundaria del Futuro y opiniones docentes

La dimensión tecnológica de la SF es abordada en su tesis de maestría por Spina (2021). Mediante el análisis de las representaciones sociales en entrevistas a docentes, señala que los profesores estiman el ingreso de la tecnología en la escuela como positivo e inevitable, si bien las capacitaciones sobre este aspecto les parecieron poco útiles y escasas. Spina señala vaguedades conceptuales en la reforma. Concluye que las representaciones docentes se encuentran atravesadas por un tópico: la falta de legitimidad del Ministerio de Educación de CABA debida a una historia de fracasos reformistas. Ella se repite, con algunas variantes, en el aspecto tecnológico de la SF y su integración pedagógica.

Orce y otros (2020) recogen las valoraciones de profesores sobre la SF en un trabajo de divulgación. Estiman que la reforma fue resistida, aunque en menor medida de lo que podría haber sido, debido a cierta resignación docente. Recaban críticas respecto a las capacitaciones (“vacías”) y acerca de la pérdida de contenidos disciplinares. El único aspecto rescatable para los docentes es el trabajo mediante Proyectos e interdisciplina, pero solo en la medida en que son autogestionados por los profesores y no por un Ministerio de nuevo juzgado ineficaz.

Desde una perspectiva más institucional y a través de la subjetividad docente, Flores (2011) toma las voces de los profesores en Brasil para señalar la tensión y la desmotivación que la administración gerencial provoca en ellos al coartar su autonomía; el declive del aspecto pedagógico no es ajeno a este problema.

La cuestión de la autonomía también es tomada por Arzola Franco (2014) al comentar, en el contexto mexicano, la reducción de las posibilidades de participación docente en la institución escolar en contradicción con los discursos oficiales. Señoríño y Cordero (2005) en su estudio sobre la Ley Federal de Educación del año 1993 en la Argentina, advierten que las modalidades de implementación de los programas de reforma tienen el objetivo de construir una subjetividad docente sumisa, mediante condicionamientos salariales y limitaciones de acceso a los puestos de trabajo. También señalan el omnipresente tema de la falta de participación de los docentes en el diseño de las políticas educativas y la insatisfacción consiguiente.

Por su parte, Estrada y Viriato (2012) analizan las ideas organizacionales verticalistas de los directores de escuela en una región de Brasil. Ellas aparecen, en los niveles jerárquicos, naturalizadas; es decir, como la única posibilidad de orden en una escuela. Como Flores y Señoríño y Cordero advierten sobre la sobrecarga de trabajo administrativo docente en detrimento de las tareas pedagógicas.

Un antecedente importante aquí es el trabajo de Ponce (2021), quien dedica su tesis de maestría al estudio de la SF a partir del concepto de *habitus* de Bourdieu (estructuras estructurantes de la experiencia) para insistir en los inconvenientes de la implementación de la SF en las escuelas. Sugiere que el origen de esta problemática radica tanto a la insuficiencia de las capacitaciones y la resistencia a ellas como en los hábitos adquiridos de los docentes. La indiferencia ministerial por la factibilidad de la reforma en las complejas condiciones vigentes en las escuelas también se hace presente en su investigación. Las tensiones provocadas en los docentes por los cambios burocráticos y organizacionales son descriptas; la SF aparece como un conjunto de normas a los que los docentes se deben adaptar sin contar con una propuesta clara. Ponce también establece una muy exhaustiva genealogía de la reforma con un señalamiento preciso de los documentos y programas que la precedieron.

Todos estos estudios nos han aportado perspectivas de análisis para nuestro objeto, coincidamos o no con ellos en los detalles. Nosotros pretendemos en este trabajo darles una unidad a tales perspectivas en la medida que consideramos que a partir de la descripción del imaginario nuclear instituido de la SF se puede brindar un esquema comprensible capaz de articular los distintos aspectos de la reforma.

2: Marco conceptual

2.1 Supuestos teóricos

Si el estado de la cuestión de un objeto no es separable del objeto mismo, es lógico suponer que tampoco lo será el marco teórico con el que es abordado. En efecto, toda teoría presupone objeto u objetos para ser llamada tal; ella no puede salir al encuentro del objeto desnudo, por así decirlo, porque ya se vincula a él desde siempre. Con esto queremos decir que todo conocimiento parte de supuestos (Gadamer, 1995; Aristóteles, 1994). La realidad, cualquiera sea la concepción que de ella se tenga, nunca habla por sí misma ni tiene representantes privilegiados, sino que se manifiesta en una ligazón inescindible con el sujeto de conocimiento. Desde luego, esto no significa que se pueda decir cualquier cosa sobre cualquier cosa.

No por más o menos obvios deben dejar ser señalados los supuestos de los que partimos. En primer lugar, el sujeto de conocimiento es siempre activo (Husserl, 2009). Incluso en su pasividad debe haber algo capaz en el sujeto de recibir, de orientarse, hacia su objeto; necesita elegir uno entre otros para y señalarlo. Ello es ya categorizarlo, siquiera de un modo rudimentario, en una preconcepción de lo que es.

Pero para ser puesto como objeto de un conocimiento que trascienda lo meramente subjetivo, en un análisis complejo como el que pretendemos, es necesario de una o varias teorías que refieran a nuestro objeto. Pero referirlo teóricamente no es tomarlo neutralmente sino, más bien, ya en una relación que la teoría condiciona. Por otro lado, la neutralidad del objeto es absurda. ¿Dónde encontraríamos un objeto descategorizado totalmente, indeterminado absolutamente y nos seguiríamos refiriendo a él como “objeto”? ¿De qué, de quién y para qué sería tal objeto?

Un objeto es también socio-histórico (Castoriadis, 1975). El lenguaje y sus categorías pertenecen a una sociedad y a un tiempo y no son ajenas al pensamiento epocal; se debería demostrar que hay posibilidades de pensar sin lenguaje (sin categorías) para refutarnos.

No menos históricas son las ideologías. No por ello pueden ser consideradas simplemente como falsas; los que afirman esto olvidan que ellos también escriben desde ciertas ideologías. Pero nos parece razonable considerar que incluso señalando los puntos de verdad que todas ellas contienen, tampoco pueden ser presentadas sin más como conocimiento aporismático. Los límites de cualquiera de ellas aparecen apenas se reflexiona, incluso cuando se atreven a hacerlo críticamente sus cultores más acérrimos. Hasta el positivismo, al que consideramos no precisamente amigo de la Historia, debe aceptar que su lugar de nacimiento, como formación socio-histórica pertenece en lo esencial a Occidente, no menos en las condiciones de posibilidad

favorables a él de la tradición de pensamiento que le dio origen que en las críticas aportadas por esa misma tradición.

Por caso, la idea de un sujeto al subyacen determinaciones permanentes -es decir, que es solo ser y no por-ser, que nada deja a ser determinado en el futuro-, es ya una construcción de cierta modernidad (Heidegger, 1996) al igual del objeto como cosa, como algo capaz de ser determinado exhaustivamente. Sujeto y cosa así considerados pertenecen a cierto imaginario, diría Castoriadis.

Problematizar al objeto, en nuestro caso el imaginario instituido nuclear de la Secundaria del Futuro, no supone la pretensión de evitar las objeciones que se nos pudiesen hacer. Al contrario, la problematización invita cortés y sinceramente a esas objeciones, en la medida en que no pretende ni la evacuación ingenua de su objeto en una realidad objetiva ingenua, ni en el subjetivismo que se funda a sí mismo con el argumento de que el acceso a la realidad es imposible. En verdad, subjetivismo radical y objetivismo radical se dan la mano, ya que ambos consideran, uno del lado del sujeto y otro del lado del objeto, a sus posiciones como absolutas. Así las cosas, el sujeto lo es todo (o casi todo) en una de las tendencias; el objeto lo es todo (o casi todo) en la otra. Entre la ingenuidad, la sustancialización y el dogmatismo, los problemas desaparecen por un tiempo, hasta volver a emerger con la potencia de lo que no ha sido pensado.

Ninguna teoría o conjunto coherente de ellas puede ser aplicado mecánicamente a un objeto. En efecto, nada puede ser simplemente un caso que cae bajo la teoría excepto bajo el supuesto de que todo objeto ya está contenido desde siempre, sin restos ni problemas, en la propia teoría. Pero si así fuese, debería cancelarse cualquier pensamiento sobre la teoría y el objeto; es decir, cualquier reflexividad, ya que ella ya estaría dada desde un primer momento y para siempre. Nos encontraríamos entonces con la teoría eterna, sustancializada (definitiva) que solo esperaría el momento para ser aplicada con mayor o menor escrúpulo por parte del sujeto de conocimiento (el cual sería, más bien, un simple ejecutante de lo dado).

Lo dicho no supone, desde luego, una utilización diletante de la teoría; solo intentar señalar los límites y la problematicidad de su uso. Una cosa es dar cuenta de un marco conceptual, otra muy distinta es entenderlo como espacio de límites íntegramente determinables.

2.2 El sujeto y el conocimiento

La concepción del sujeto de conocimiento, se haga explícita o no, tampoco es aislable de la concepción teórica ni puede ser evitada como un dato más dado. La consideración del objeto supone, *ipso facto*, la consideración del sujeto, ya desde la presuposición, como ya hemos señalado, de que en el conocimiento no puede existir objeto para nadie ni sujeto para nada.

De hecho, es dudoso afirmar que un objeto se manifestaría a un sujeto después de simplemente una elección racional de él entre muchos otros, si por opción racional se entiende solo lo elegido y fundamentado luego de un cuidadoso examen de las alternativas. Claro que no se puede negar que algo así pueda darse en parte. Pero para que se dé una elección también es necesario que un objeto de conocimiento haya sido catectizado por el sujeto, en el sentido en que se haya vinculado con él en una relación afectiva donde la pasión está presente. Y ello no supone, necesariamente, una ausencia de distancia respecto al objeto sino más bien, es la condición de posibilidad subjetiva que permite a tal objeto presentarse y sostenerse como tal para ser examinado y analizado lo más exhaustivamente posible.

En efecto, ¿dónde puede estar el sujeto de conocimiento puramente cognitivo? El investigador puede, tal vez, conocer racionalmente su objeto, pero no puede fundar racionalmente el acto de conocer. Sus motivaciones- por lo menos aquellas de las que es consciente-, pueden ser razonables, públicas y sujetas a la discusión. Pero ellas no serían nada si sus afectos no estuviesen vinculados a ellas (Barbier, 1977). Ya hemos intentado en la introducción presentar nuestros motivos para describir el imaginario instituido de la SF

Desde luego, lo dicho no implica que el acto de conocer es simplemente irracional ni que todo vale en cuanto a la o las teorías con que se aborda un objeto. Estamos lejos de suponer válido un anarquismo metodológico o teórico, “el vale todo” que algunos parecen pretender (Feyerabend, 1986). Dicho de otro modo: suponemos tanto que muchas teorías pueden ser válidas para abordar un objeto -aunque debe ser argumentada la elección del investigador-, como también que no es válida cualquiera.

Ningún marco conceptual ni metodológico puede fundamentarse exhaustivamente, sin restos de polémica. Tampoco puede fundarse a sí mismo; más bien debe esperar que su fin, sus resultados, reviertan sobre él para darle su fundamento retrospectivo (Hegel, 1992) y, por qué no, sus límites.

2.3 Las teorías de esta investigación

Pasemos a la principal, pero no única, teoría a la que recurriremos. Va de suyo que aquí pensamos que la idea de imaginario social, tal como fue formulada por Cornelius Castoriadis, es una concepción adecuada y productiva para nuestro objeto. No afirmamos que su teoría nos permita dar cuenta exhaustivamente, en tanto determinismo integral, de nuestro objeto, ya que consideramos tal objetivo imposible (Castoriadis, 1975) no solo por la imposibilidad humana de llegar a un conocimiento total de la realidad o de una parte ella (imposibilidad que, bien vista, es la posibilidad del conocimiento), sino porque el propio objeto no puede ser apresado totalmente con ningún marco conceptual tanto por razones espacio-temporales (el objeto está en devenir en el tiempo y espacio) como de límites (el objeto no puede ser aislado exhaustivamente de otro).

En cuanto a la SF esto significa: el programa sin dudas cambiará a lo largo del tiempo tan solo por la participación de nuevas instancias en él (incluso al nivel de la base: profesores) y de adaptaciones e inflexiones según el momento histórico.

En el mismo sentido, las concepciones que han dado origen a la SF no son exclusivas de ella; de otro modo no sería un objeto sino un ente separado de cualquier conexión con la Historia y la sociedad: la nada misma. En efecto, el programa no ha surgido, como nada puede surgir, *ex nihilo*, de la nada, sino que se encuentra conectado con otras concepciones, ideologías y prácticas, incluidas reformas anteriores.

La teoría del imaginario social ha sido tomada y retomada, con variaciones no menores, por parte de muchos autores; Castoriadis ha criticado algunas apropiaciones poco rigurosas (1997). Por eso queremos exponerla lo más claramente y sucintamente posible con ejemplos para ilustrarla.

2.4 ¿Qué es el imaginario?

El motivo de este apartado es que queremos evitar que la concepción del imaginario de Castoriadis se identifique con la de representaciones sociales, si bien hay cierta sinonimia con ellas (Fernández, 2007); nuestra intención es evitar que se lo considere simplemente como una visión sobre la realidad. El imaginario, tanto el instituido como el instituyente, no es para Castoriadis (1975) un concepto o una definición; más bien es sobre todo aquello que da las condiciones de posibilidad de lo conceptual y de la visión; es un conjunto, un magma de significaciones sociales e históricas apuntaladas en el inconsciente humano -aunque no reducibles a él-, configuradas en una figura/esquema más o menos coherentemente organizado. Estas significaciones se manifiestan tanto en el decir (valores y normas) como en el hacer (las prácticas) y los afectos. No son solo una forma de ver el mundo, una cosmovisión (Dilthey, 1974), sino una forma de hacerlo, de constituirlo. Definitivamente no puede ser entendida la idea de imaginario bajo el esquema de ciertas corrientes pensamientos que suponen lo imaginario como algo falso (Castoriadis, 1975), más o menos al modo de aquellos que miraban sombras en la caverna de Platón. Las significaciones de un imaginario son reales: dan sentido al mismo tiempo que constituyen determinadas prácticas, valores, normas, ideas y afectos (sentimientos) de una sociedad. Por supuesto, las ideas pueden incluir falsedades, pero ello no define al imaginario, no lo torna una simple ilusión.

El imaginario está sancionado socialmente (Castoriadis, 1975) en el sentido de que él no es una construcción subjetiva; si bien la subjetividad no aparece como aislada de él, su emergencia y permanencia es parte de un contexto socio-histórico; es decir, es creado y sostenido por una sociedad durante un tiempo y luego desaparece (los imaginarios religiosos alguna vez fuertemente establecidos y luego extinguidos son un ejemplo de ello).

El imaginario es una creación colectiva y anónima; no tiene un autor individual; pertenece a muchos (sin que nadie lo contenga totalmente). Es inmotivado en el sentido que no ha tenido un origen en algo exterior a él. Es racional e irracional a la vez; es decir, una parte de él puede ser pensada según una lógica racional/funcional pero no en su totalidad. Para explicarlo con un ejemplo: toda sociedad, solo por el mero hecho de existir ha resuelto de algún modo, con mayor o menor injusticia y eficiencia, el modo en que se alimenta. Sin embargo, la significación de ciertos alimentos (algunos son en especial para fiestas, otros con cierta valoración religiosa, festiva, etc. dependen de cada imaginario y no son, estrictamente racionales (en el sentido de: no son funcionales desde punto de vista biológico)

El imaginario no es funcional a algo; más bien es el origen de funciones sociales históricas y al tiempo debe respetar cierta funcionalidad respecto a la naturaleza (Castoriadis, 2004) sin la cual no podría subsistir lo humano. La función o funciones del arte, por caso, varían con respecto a la sociedad y la Historia. Por dar ejemplos esquemáticos: función política, tragedia ateniense; religiosa, mesoamericana y cristianismo-, arte por el arte, siglo XIX y XX en Occidente, etc.

Castoriadis no entiende al imaginario como una formación aislada del individuo, de la subjetividad, sino que lo comprende como algo que la trasciende (en el sentido que ningún individuo puede crear un imaginario) pero, al mismo tiempo, no es separable de él (es la imaginación de la colectividad humana quien lo ha creado, desde luego que de un modo inconsciente). Los individuos son fragmentos ambulantes, partes inescindibles de una sociedad y su imaginario (Castoriadis, 1975). Podemos decir que en tanto seres sociales son productores y productos de los imaginarios.

En suma, el imaginario da sentido, normas, valores, ideas y afectos a las instituciones que también crea; las organiza en un todo más o menos coherente, en parte lógico (en el sentido de darles una lógica interna) y les da a los hombres fundamentos para su existencia: motivos, roles, funciones, objetivos, etc. Como ya hemos dicho, no es que, simplemente, las instituciones condicionen a los individuos, sino que, al ser los individuos en realidad inseparables de ellas, los individuos (pensemos en una formación grupal política, profesional, etc.) también actúan sobre las instituciones sosteniéndolas, transformándolas o destruyéndolas, con mayor o menor lucidez, con mayor o menor conciencia.

En las sociedades contemporáneas coexisten múltiples imaginarios; su número y su tipo varían en el tiempo. Las instituciones aparecen constituidas por un imaginario particular dominante (normas de funcionamiento, valores, funciones, ideas, etc.)

2.5 Un imaginario a modo de caso

Como dijimos, el imaginario no debe ser confundido con un conjunto de representaciones sociales. Un buen ejemplo para explicitar la idea de imaginario tal vez sea aplicarlo a la

sociedad capitalista. Castoriadis lo ha hecho numerosas ocasiones en La institución imaginaria de la sociedad y en otros lugares; aquí señalaremos concisamente los principales rasgos (los nucleares) de este imaginario para explicitar su esquema/figura. Recordemos que el imaginario en el Occidente moderno es de manera dominante ideológico (Fernández, 2007), en el sentido que está organizado en sistemas de ideas.

Desde hace unos siglos en Occidente se ha desplegado el imaginario capitalista, que aparece como la formación dominante de su organización económica. El imaginario capitalista debe a la historia anterior a él muchos aspectos dados, pero no deja de ser original. Ha tomado, por caso, el desarrollo científico anterior (y el contemporáneo a él) para aumentar la producción de mercancías y sus variedades junto a la ganancia. La aplicación de la ciencia (y de la tecnociencia) a la producción es uno de sus rasgos/significaciones más importantes.

Otra significación del capitalismo es la conversión del mundo natural en un recurso de producción, al igual que el intento, nunca logrado del todo, pero intentado una y otra vez, de determinar al hombre como productor de mercancía y a él mismo como mercancía (como se ve en el neoliberalismo, por caso). Desde luego, todo ello es coextensivo con la ampliación de la importancia de la esfera económica de una sociedad por encima de cualquier otra. A su vez, se necesita para organizar al mundo a partir de estos criterios económicos de una racionalidad (o seudoracionalidad si consideramos al fundamento del sistema capitalista solo como pretendidamente racional) específica que justifique al sistema. El justificativo en el imaginario capitalista es que lo que debe importar al hombre -al hombre “racional” según su propia lógica-, es aumentar la producción y la tasa de ganancias porque ello equivale al bien principal de la humanidad, a su *telos*. La empresa es, desde luego una de las principales instituciones que encarnan este sistema. Ella, para afirmarse en la historia, para existir y multiplicarse efectivamente, ha necesitado del afecto de los hombres (de la pasión por crear empresas, del amor por la ganancia, del gusto por la organización de estructuras jerarquizadas económicas, del “amor” por la mercancía, etc.). En suma, ha necesitado ser catectizada positivamente por un sentimiento epocal. En efecto, la figura de un imaginario, como ya hemos señalado, también incluye a los afectos.

¿Cuál es la figura/esquema del imaginario capitalista en su núcleo? Como el imaginario está constituido por significaciones éstas son: la seudoracionalidad económica, la pretensión de dominio de la naturaleza y de la propia naturaleza humana en función de la economía, la visión del mundo como un reservorio de recursos para un crecimiento pretendidamente ilimitado, para una acumulación cuyo objetivo es la propia acumulación. Como todo imaginario, el capitalista es también un sistema de exclusión: rechaza, por caso, la igualdad económica y la armonía con el ecosistema (o solo acepta ambas hasta cierto punto, en la medida en que no lo hagan peligrar en su existencia).

Las instituciones (lo instituido) forman parte de lo simbólico, el pensamiento y el lenguaje, aunque van también más allá de ellos (Castoriadis, 1975). Las instituciones necesitan, por caso de sujetos que sean sus portadores -de sujetos constituidos de cierto modo según cada institución-, además de una materialidad particular formada por la institución (el aula en las escuelas, etc.) entre otros aspectos extrasimbólicos.

Está claro que cualquier imaginario necesita de un soporte material para efectivizarse, tal como sucede con las instituciones educativas privadas y estatales (disposición de espacios materiales, objetos, etc.) inescindible del propio imaginario.

Por imaginario instituido, Castoriadis (1975) entiende lo sancionado socialmente según la modalidad o las diversas modalidades en cada sociedad y en el tiempo de dicha sociedad. Dicho de otro modo: el imaginario instituido es lo establecido de manera dominante en una sociedad.

Por imaginario instituyente, Castoriadis comprende aquellas prácticas, ideas y valores y afectos que rechazan lo dado socialmente de modo dominante. Es la expresión de todo aquello que posee menos fuerza, en el sentido de legitimidad social, respecto a lo establecido.

Si bien Dubet (2015) no usa explícitamente la teoría de imaginario de Castoriadis bien puede entenderse su enfoque como complementario. En efecto, el declive de las instituciones, su historicidad, su capacidad o incapacidad para cumplir funciones socialmente sancionadas (Dubet, 2015) nos parece que se vinculan de un modo inescindible con el sentido que les otorgan los sujetos a ellas. La cuestión de la posición del docente respecto a las escuelas y al Ministerio de Educación atraviesa toda nuestra investigación.

Aunque el imaginario se manifiesta en los cuerpos y los afectos (Fernández, 2007) y en los distintos estratos de una sociedad, uno de los lugares donde se manifiesta con mayor potencia es en el lenguaje. De ahí que en nuestro enfoque sobre la SF tratamos los documentos escritos ministeriales sobre la SF como vías de acceso a su imaginario. Las entrevistas a docentes nos han servido para ver cuánto de este imaginario comparten y cuánto hay en sus palabras de un imaginario diferente, instituyente.

Decir que queremos describir el imaginario instituido nuclear de la SF no es más que decir que queremos caracterizar su ideología dominante. Repetimos que no entendemos ideología necesariamente en términos de falsa conciencia, sino como un sistema de ideas (Morin, 1992) convergente con ciertas prácticas afines.

2.6 Otras teorías convocadas

En la línea teórica de Castoriadis, autores como Kaes (1998) han estudiado las funciones de las instituciones. Una institución (un programa educativo, la escuela, etc.) apunala el psiquismo del individuo; le permite darse sentido e identidad al mismo tiempo que, en el mejor de los casos, lo protege de tendencias persecutorias de la propia grupalidad al tiempo que de la angustia

psicótica provocada por la soledad. Para Kaes (1998) una institución óptima sería aquella capaz de sostener el agrupamiento de los individuos a partir de núcleos de sentido convocantes (funciones relevantes para los individuos, normas compartidas, etc.) junto con márgenes para ejercer la autonomía. Autonomía que, vale aclarar, no se trata como una esfera aislada/privada dentro de la institución, sino que, más bien, se comprende como un espacio de participación colectiva establecido socialmente.

El interés de tal concepción para el análisis de la SF es que el enfoque permite pensar la configuración de su imaginario nuclear en relación a la posición de los individuos en él, tanto respecto a las funciones asignadas a ellos en tanto roles, como a su posibilidad de participación. De todos modos, en el apartado metodológico definiremos más estrictamente las distintas dimensiones de la SF que analizaremos.

Convocamos a la concepción de Max Weber para una investigación como esta. En efecto, fue él uno de los que señaló, quizás con más fuerza que otros, el proceso de racionalización de las instituciones en el Occidente moderno. Esta racionalización es identificada, por lo menos en parte, con la burocratización. (Weber (1992) señala que las instituciones contemporáneas, lo mismo da si son privadas o estatales, tienden a un proceso de burocratización caracterizado por la jerarquía (el orden monocrático), la delimitación estricta de funciones, el saber técnico separado de la ejecución, la normatividad formal y el rechazo -ya supuesto por el orden organizativo vertical-, a las formas participativas.

Interrogar a la SF sobre su imaginario nuclear no puede excluir, en modo alguno, su forma organizacional, ya que organización, institución e imaginario son inescindibles. Por organización no nos referimos aquí solo al organigrama de la reforma, con sus diversas instancias formales según el objetivo parcial de cada una de ellas (las distintas áreas del Ministerio involucradas, por caso), sino al núcleo de significaciones que sostienen tal organización, al imaginario nuclear que da cohesión, crea y sostiene tales instancias en cierta unidad. Por ejemplo, no es difícil deducir que una organización monocrática -burocrática se justifica a sí misma en cuanto a la desigualdad de poder que ella configura en la significación que tal desigualdad de poder garantiza el orden frente a la anarquía. A una democrática, en cambio, puede corresponderle una visión por la cual es necesaria la participación de un número sustancial de sujetos debido a que, en estos regímenes, no solo el orden es puesto en una escala axiológica diferente, sino que también menudo no se comprende tal orden como garantizado por una estructura piramidal; por el contrario, ese orden puede aparecer como fuente de disrupciones sistémicas.

2.7 Las vicisitudes entre el poder y el saber

Las modalidades del imaginario institucional, con sus instancias de poder y de la representación y autorepresentación de este, así como de sus relaciones con el saber o el presunto saber, son abordadas por Michel Foucault (1989). Aunque su teoría no se asimile a la de Castoriadis no tenemos dudas que es un complemento necesario para este trabajo de tesis en la medida que las citadas categorías -poder y saber-, aparecen discursivamente en el imaginario de la SF, aunque más no sea de un modo implícito. Como veremos más adelante, en este programa educativo - como en todo programa educativo nos animamos a decir-, aparecen instancias de poder y saber, aun cuando más no sea de modo implícito; esto es: simplemente deducible de su carácter normativo sin más análisis. En efecto, toda propuesta de reforma educativa supone que algo debe ser reformado debido a variados motivos, a menudo reunidos en conjuntos (“desactualización”, “mal funcionamiento”, “malos resultados”, “incorporación de nuevos contenidos curriculares”, etc.). Consideramos que analizar el modo en que se autorepresenta el poder y las relaciones con el saber en los documentos vinculados a la SF es imprescindible para dar cuenta de su imaginario ideológico nuclear. Tal vez no debamos aclarar que consideramos a los signos del lenguaje natural, tanto orales como escritos, como ideológicos (Voloshinov, 1976) Es el lenguaje donde el imaginario encuentra uno de los lugares privilegiados para manifestarse públicamente. Quizás no sea superfluo aclarar que toda ideología, lo quiera o no, tiende a lo público en la medida que no existe ideología privada. Ella pretende conocer al mundo o a un sector determinado de él articulando conceptos en un sistema más o menos coherente y pugna, al tiempo, por superar en estatuto a otros saberes – ideológicos o no-, en el espacio público.

En cuanto al espacio de reflexión colectiva que supone (o debe suponer) toda política (Arendt, 2003) nos parece más que relevante analizar la posición del imaginario nuclear de la SF respecto a la ideología democrática y al espacio público que ella presupone.

Varela y Uris (1991) han examinado y analizado, con una impronta foucaultiana, las distintas concepciones ideológicas dominantes que han atravesado a los sistemas educativos en Occidente a partir de la emergencia de los sistemas escolares de masas. Aunque podemos disentir con algunas de sus apreciaciones, no dejamos de considerar su estudio como una guía para interrogar a una reforma educativa como la SF, con sus evidentes redes de cualidades epocales específicas

Convocamos a Luhmann (1997) a este análisis sobre el imaginario de la SF porque ha estudiado los sistemas organizativos modernos con la idea de que se han configurado con una ideología decisionista; es decir, con poco lugar para el debate y la reflexión sobre el sentido de su funcionamiento y de objetivos. Entre otras cuestiones no poco interesantes, Luhmann ha señalado que muchas organizaciones e instituciones modernas se han vuelto disfuncionales respecto a sus objetivos más básicos debido a la incorporación constante de nuevas funciones.

Nos interesa analizar esta sobreexigencia en relación al imaginario de la SF. ¿Qué objetivos pretende cumplir esta reforma y qué tan factibles son?

Sennett (2000) y Maroy (2020) han dedicado estudios a las formas ideológicas de las instituciones modernas. El primero ha visto, especialmente en los procesos recientes de reorganización de la empresa capitalista, una descentralización relativa de las decisiones hacia los integrantes subalternos al mismo tiempo que una exigencia sobre tales sujetos de flexibilidad (adaptabilidad) a los cambios organizacionales constantes en su actividad laboral. Esta flexibilidad supone para Sennett (2009) una oposición clara a la idea del trabajo artesanal, de oficio, en que la tarea es perfeccionada por disciplina, por el afecto hacia ella y por valor otorgado a la experiencia; este último en tanto espacio temporal no sujeto a rupturas constantes, sino puesto como horizonte relativamente estable en el cual introducir mejoras. ¿Cuál es el lugar de la subjetividad docente y de su experiencia en el imaginario nuclear de la SF?

Maroy (2020) desde una perspectiva convergente en parte con la Sennett, señala que los sistemas educativos modernos se han reformado en base a políticas contradictorias como, por caso, buscar la descentralización de las decisiones ministeriales para llevarlas a las escuelas al tiempo que se las vigila; del mismo modo exigencias de autonomía mientras se reducen presupuestos operativos. Estas reformas, que cuentan también con otra serie de rasgos, y a las que Maroy llama postburocráticas nos interesan en la medida en que nos parecen relevantes para ver cómo se vincula el imaginario nuclear de la SF frente a este paradigma de reformas epocales.

Nos interesa el sujeto docente en este entramado institucional del que es una parte inescindible. Giroux (1990) señala como deseable una posición docente activa y crítica frente a la crisis de la institución escuela, capaz de reflexionar con sentido político sobre las prácticas y la institución. Desde una posición diferente, pero no opuesta, Tenti Fanfani (1995) observa sobre todo en la modernidad sudamericana un conflicto permanente, un malestar, entre el docente y el rol que le asigna el sistema educativo. Señala como condiciones de esta situación, entre otras cuestiones, la falta de recursos, las exigencias desmesuradas ministeriales, la introducción de reformas burocráticas, la devaluación de las credenciales de estudio y una desvalorización del *status* profesional de los profesores.

2.8 El tiempo, el imaginario y los sentidos

Por último, ya que todo imaginario instaura un tiempo (Castoriadis, 1975) nos interesa analizar esta dimensión en el imaginario nuclear de la SF. Antunez y Gairín (2016) a partir del estudio de diversas reformas en instituciones han configurado una tipología de recomendaciones generales para su aplicación exitosa. Sostienen que las reformas deben darse de forma paulatina y con la

participación de los profesores; a la vez critican una recurrente indiferencia de los funcionarios por la experiencia de los profesores.

No lejos de estos autores, aunque con su propia inflexión teórica, Matus (1987) ha considerado el diseño temporal de las planificaciones en las políticas públicas. Ha criticado con fuertes fundamentos a las planificaciones lineales -que van de una instancia de diseño a la aplicación sin vuelta atrás-, y ha propuesto planificaciones y diseños flexibles y abiertos. Matus entiende la planificación en sentido estratégico, situada en contextos y dando participación a los distintos actores con sus diferentes intereses. También ha descrito como, en una planificación efectiva, el diseño y la aplicación de un programa no son progresivos y lineales, sino que están sometidos a múltiples retornos en cada una de sus fases y los vuelven viables respecto a sus objetivos. Analizaremos el imaginario nuclear de la SF según el tiempo que él instauro respecto a los cambios que propone.

Geertz (2008), desde una postura antropológica, ha hecho hincapié en que los sujetos interpretan la realidad, le dan sentidos. Se entiende que un análisis debe poner las significaciones de los sujetos (en nuestro caso, los docentes y los equipos directivos de escuelas) en un contexto con el que dialogan indefinidamente, en relaciones recíprocas de condicionamiento. Para decirlo de otro modo: las prácticas de los sujetos deben ser necesariamente puestas en relación con las instituciones de las que forman parte y con las que guardan muchas veces, a la vez, distancias críticas. En estas prácticas, desde luego, también se manifiesta un imaginario o, mejor, imaginarios muchas veces en pugna.

Estos aportes teóricos nos permitieron, como veremos en los próximos capítulos, analizar y describir el imaginario nuclear instituido de la SF tanto en lo que respecta a la organización institucional de la reforma y sus aspectos administrativos como a sus modalidades pedagógicas, sin olvidar su relación con los docentes y los distintos contextos de las escuelas.

3: Metodología

3.1 Algunos supuestos metodológicos

Nuestra metodología es, como ya hemos señalado, cualitativa. Nos valdremos de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y análisis del discurso para describir nuestro objeto; volveremos más adelante sobre cada uno de ellos. La metodología cualitativa la entendemos en los términos en que la comprende Vasilachis (2006) como una síntesis entre una Epistemología del sujeto cognoscente con una Epistemología del sujeto conocido. Nosotros entendemos que esta síntesis se forma, por una parte, con un sujeto que conoce:

Esta epistemología está centrada en el sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico. Tal sujeto, con sus recursos cognitivos, aborda al sujeto que está siendo conocido y la situación en la que se halla. Este sujeto conocido podrá ser aprehendido presuponiendo o no que sus características son asimilables a las de un elemento exterior, objetivo y objetivable, según sea que la perspectiva de quien conoce se aproxime o se aleje del paradigma positivista (2006, p. 50)

Tratamos de evitar en esta investigación, como advierte la autora, el dualismo entre sujeto cognoscente y sujeto conocido:

La Epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o la tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis, 2006, p. 51)

Entendemos esta síntesis como un objetivo difícil y complejo de alcanzar, pero adecuado a nuestro tema, porque efectivamente, tratamos con sujetos (Vasilachis, 2006), con docentes con su singularidad constitutiva más allá de sus similitudes genéricas. Para nosotros la cuestión central es comprender que el conocimiento nunca puede darse fuera de una construcción colectiva de algún tipo, es decir, fuera de la presencia (física o no) de otros sujetos (Vasilachis, 2006). No consideramos a los docentes que hemos entrevistado simplemente como una muestra para la investigación, aunque lo sean en algún sentido, sino como partes constitutivas de este trabajo. En no pocas ocasiones fueron ellos, con sus reflexiones los que nos indicaron aspectos de la SF que se nos habían pasado por alto en una primera mirada.

Que el conocimiento es siempre colectivo, sin negar los aportes individuales, nos parece que está fundamentado en el hecho más inmediato del lenguaje; él contiene por sí mismo palabras, categorías, esquemas de pensamiento que como sujetos heredamos y que configuran, por lo menos en parte, nuestra relación con la realidad. Y el lenguaje es una institución anónima y colectiva.

Nuestra metodología supone, determinada concepción del objeto y del conocimiento. No consideramos que se pueda establecer una separación absoluta entre sujeto y objeto (Castoriadis 1975) la cual implicaría, necesariamente, una escisión absoluta entre método y objeto. Sujeto, objeto y método, sin ser lo mismo, no son separables.

Tampoco la teoría es aislable del método. No accedemos al objeto mediante una indiferencia natural, sino que su constitución en tanto objeto está ya desde siempre regido o condicionado, por las propias preconcepciones sobre él. En efecto, no existe el conocimiento sin supuestos previos (Aristóteles, 1994). No nos atribuimos ninguna neutralidad epistemológica, aunque ello no implica la ausencia de rigor en la investigación.

Que la mirada del investigador nunca es neutral (si es que una investigación es una mirada y no una actividad reflexionante; no la recepción de un algo exterior sino la constitución de un exterior interiorizado y de un interior que necesita de un exterior pasible de ser pensado, so pena de solipsismo) significa que existe una multiplicidad de métodos posibles. Tampoco podemos negar que una aproximación metodológica cualitativa es más acorde con nuestras inclinaciones ideológicas y teóricas, sin que rechacemos de plano los enfoques cuantitativos. Más adelante, volveremos sobre esto al aclarar nuestra implicación personal en este trabajo.

Nosotros queremos acercarnos a docentes y directivos en tanto sujetos reflexionantes, es decir, capaces de poner y ponerse en cuestión, de juzgar y analizar, de configurar prácticas y de vincularse con su contexto, incluso de transformarlo.

Queremos decir: no pretendemos que nuestra elección metodológica sea la única posible, sino que es una de ellas y, en tanto tal, puede ser fundamentada. No por ello compartimos las posiciones de Feyerabend (1986) ni de cualquier “anarquismo metodológico” que muestre indiferencia por los caminos del conocimiento, Sostenemos que el objeto de conocimiento restringe las metodologías posibles, aunque ninguna lo agote. Para decirlo más directamente: hay muchos métodos efectivos actuales y muchos por inventar, como enseña la historia, capaces de brindar conocimiento, pero eso no significa que cualquier aproximación a un objeto sea válida.

Fundamentar un método de un modo absoluto, irrefutable, es por otro lado imposible. Porque la fundamentación de cualquier método requeriría, para ser indiscutible, de otro método que nos indique que ella y no otra es la fundamentación correcta, y así de esta última y luego al infinito. Solo nos queda la argumentación razonable para defenderlo y sus resultados. Esta

fundamentación a posteriori es la capacidad del método o los métodos para darnos conocimiento (Hegel, 1992)

Insistimos, la metodología no es aislable de la concepción teórica. Ella supone determinada concepción del objeto y es ya teoría; como señala Heidegger (1987), las preguntas suponen ya algo de las respuestas incluso si son más preguntas. No podemos quitar sin restos tanto la incertidumbre del lado del sujeto como del objeto (Morin, 1996). Como señala Vasilachis (2006) la realidad no se nos da por sí misma (en el caso de que tal realidad se piense como un en sí absoluto) sino que se manifiesta ya preconcebida, en algún grado de categorización:

En lo que se refiere a las formas de conocer es menester recordar que la interacción cognitiva que tiene lugar en el proceso de conocimiento se presenta mediada tanto respecto del sujeto que conoce como respecto del sujeto que es conocido. Ninguno de los participantes en esa interacción puede evitar recurrir al cúmulo de representaciones que caracterizan, definen y ubican a aquel con quien dialoga (2006, p. 54)

Lo mismo sucede, *mutatis mutandi*, con el análisis de un discurso escrito.

La aplicación práctica de una metodología tampoco puede ser mecánica, en el sentido de una implementación irreflexiva y no problemática de un determinado modo de conocer. La práctica supone modificaciones sobre la teoría y la metodología; la teoría no puede dar cuenta de todo. El investigador no puede autocomprenderse simplemente como un ejecutante de teorías por mucho que deba a diversas concepciones y crea comprenderlas en su pureza.

Abordamos estas cuestiones que tal vez se consideren, con cierta razón, algo abstractas, simplemente para manifestar que, más allá del orden de la investigación y de la lógica de su presentación escrita, ciertas cuestiones epistemológicas o, si se prefiere, filosóficas, no pueden ser saldadas definitivamente y tal vez no lo sean nunca. No por ello renunciamos al rigor; pero tampoco el rigor puede protegerlo de todas las críticas posibles.

Nuestro enfoque es interdisciplinario por nuestra concepción del objeto; consideramos a este, en sí mismo, como abordable de modo plural. Aunque en nuestra investigación no utilizamos métodos cuantitativos sino cualitativos, nos parece que la pluralidad metodológica también debe estar presente. Hacemos nuestra la idea de Olabuénaga (2012), más allá de que ella refiera a una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.

Cada método revela facetas ligeramente de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea de visión diferente dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los observadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva (2012, p.330)

En nuestra investigación nos concentramos en las significaciones imaginarias nucleares del programa Secundaria del Futuro (SF). Recordemos que los imaginarios en la modernidad capitalista se manifiestan, en parte, como una racionalización sistemática; es decir, como ideologías (Fernández, 2007), en el sentido de sistemas de ideas (Morin, 1996), esquemas de pensamiento que ponen conceptos, valores y prácticas en relaciones más o menos determinables -implicación, disyunción, jerarquización, causación, etc.-, y vinculadas de cierto modo con sus entornos/contextos. Señalemos que el imaginario en tanto ideología no solo tiene una parte manifiesta sino también otra que permanece oculta, en latencia (Fernández, 2007). Los imaginarios se componen de dos partes, las cuales son indisociables: una es la conjuntista-identitaria y la otra es la propiamente imaginaria. La primera refiere a las operaciones del pensamiento que clasifican objetos en grupos- conjuntos con sus propiedades distintivas (los trabajadores, los docentes, etc.); la segunda porta significaciones que se refieren las unas a las otras sin oponerse (la belleza, el valor de educar, etc.) (Castoriadis, 1995)

3.2 Dimensiones de la Secundaria del Futuro

Para la descripción del imaginario nuclear de la SF, nos valemos del discurso de los docentes (mediante entrevistas en profundidad), del análisis de documentos (con un análisis del discurso ideológico) y del análisis de las prácticas de los docentes en sus contextos más relevantes mediante una observación participante con algunos elementos tanto de la etnográfica como de la descripción densa; más adelante aclararemos de qué manera concebimos estas dos últimas aproximaciones. Al final de este apartado presentaremos un cuadro para dar una idea más acabada de las distintas modalidades de acceso a nuestro objeto.

Tanto en el discurso docente como en las prácticas y en los documentos de la SF analizaremos los sentidos/significaciones a partir de las dimensiones más importantes de la reforma. En nuestra opinión estas dimensiones son:

- 1) condiciones laborales y organización administrativa
- 2) aspectos curriculares y pedagógicos
- 3) material didáctico
- 4) concepción de la tarea docente
- 5) objetivos del plan de reforma
- 6) los tiempos que instaura la reforma para el trabajo interdisciplinario, para las horas de planificación (TCI) y para la capacitación docente.

De todos modos, sabemos que la propia investigación nos ha llevado a otra dimensión que también trataremos, como la que se manifiesta en ciertas dificultades del alumno en relación a la SF. Esta última cuestión merece que nos detengamos. Es cierto que nosotros no realizamos entrevistas a alumnos pero nos encontramos en el transcurso de la investigación con docentes del Departamento de Sociales y del Departamento de Comunicación que nos comentaron en la sala de profesores de sus escuelas y en entrevistas sobre la dificultad de sus alumnos para organizarse en la disposición horaria propuesta por la SF para las clases de interdisciplina (“Los pibes se marean”; “ Muchas veces no saben si están en la materia o en el TCI; te preguntan”, nos señaló una profesora del Departamento de Expresión de una Escuela Técnica en un pasillo de la institución) Nos parece un aspecto importante, que seguramente merece una investigación más profunda de la que podemos brindar aquí. Volveremos sobre esta cuestión en las entrevistas a docentes.

Cabe aclarar que ninguna de estas dimensiones puede ser aislada de las otras (el organigrama horario implica cuestiones pedagógicas, los objetivos suponen un tipo de docente, etc.). Damos una definición analítica de cada una. Por *condiciones laborales y organización administrativa* entendemos los aspectos referidos tanto a la carga horaria de los docentes en las escuelas como a sus tareas de encuadramiento institucional. Por *aspectos curriculares y pedagógicos*, comprendemos tanto los contenidos disciplinares como la o las modalidades de enseñanza mediante las cuales se brindan. Por *materiales didácticos*, los insumos para la tarea docente. Por *concepción de la tarea docente*, las características explícitas o implícitas que pretende ideal o normativamente el programa del trabajo de los profesores en cuanto a su estatuto profesional. Por *objetivos* entendemos el conjunto de fines del programa. Por *tiempo*, entendemos las temporalidades generadas por el programa y su relación con el futuro, explícitamente sugerida en su propia denominación.

Si bien el imaginario no es puramente lenguaje, lo simbólico no deja de ser una de sus manifestaciones más importantes en tanto que es una de las vías de la significación. El imaginario articula (es la articulación, más bien) de esquemas de pensamientos, conceptos, valores, prácticas y objetos en un conjunto dotado de significación y sentido. El imaginario no denota, más bien connota todo (Castoriadis, 1975).

Para analizar el imaginario nuclear de la SF nos valdremos del análisis de documentos ministeriales -los públicos, tanto los que prefiguraron a la reforma como los contemporáneos a ella aparecidos en la Web-, del discurso docente surgido de las entrevistas y de la observación de sus prácticas pedagógicas y políticas, en el caso de que fueran estrictamente separables. No nos interesan todos los aspectos posibles de las distintas dimensiones del programa, sino solo aquellos que son suficientes para nuestro fin. De nada vale aquí el análisis de los dispositivos técnicos o del organigrama en otros sentidos posibles, sino solo en la medida en que nos proporcionen elementos de análisis para nuestro objetivo. Aclaremos una vez más que para

nosotros el enfoque metodológico no es separable del marco conceptual; por eso el lector se encontrará con consideraciones teóricas en este apartado.

3.3 Pluralidad del abordaje metodológico

No se pueden separar de manera absoluta las distintas metodologías que vamos a utilizar. Ello no es casualidad. Ciertamente no son idénticas, pero tampoco son opuestas. En todas ellas aparece el lenguaje y todas abordan la significación.

¿Qué métodos utilizamos? Los nombramos sucintamente para luego describirlos. Son la elucidación (Fernández 2007), el análisis del discurso ideológico (Teun van Dijk, 2008), y algunos elementos tanto de la observación participante etnográfica (Guber, 2011) como de la descripción densa (Geertz, 2007). No pensamos que cada método nos dé un acceso por sí mismo y aislado de los otros a las prácticas, valores e ideas de la SF. En efecto, las prácticas docentes pueden ser abordadas al tiempo por el análisis del discurso y la observación participante o reflexiva etnográfica (Guber, 2011).

Por elucidación entendemos, en términos de Castoriadis (1975) el intento de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa; es decir, tanto la reflexividad como la problematización de nuestros objetos de análisis y del conocimiento. La elucidación es para nosotros una modalidad que debe atravesar toda la investigación, no solo en un apartado específico. De hecho, hemos tratado de hacerle un lugar aquí ya desde nuestras primeras consideraciones teóricas, en la introducción y demás.

3.4 El lenguaje y su análisis

El signo es siempre ideológico según Voloshinov (1976) en el sentido de que refiere y es producto de un esquema de ideas, lo pretenda o no quien se vale de él. Ciertamente que para Castoriadis no todo imaginario es ideológico en este sentido (los hay míticos, por caso) pero para nuestra investigación no es relevante, tratamos con un programa de reforma educativa contemporáneo.

Pero el lenguaje no puede ser aislado de lo social y de las instituciones. Como parte constitutiva de la sociedad, en tanto productor, medio y fin de las significaciones ideológicas que la atraviesan, le dan forma y polemizan entre sí.

Para el análisis de las entrevistas y de los documentos de la SF recurrimos a un teórico como Teun van Dijk, quien se ha dedicado a articular las relaciones entre ideología y discurso; las comprende en un sentido compatible con nuestra investigación acerca del imaginario nuclear de la SF. Las ideologías son para van Dijk (2008) sistemas cognitivos/representaciones sociales sobre el mundo relativamente coherentes compartidas por grupos. Por representaciones van Dijk

entiende ideas organizadas en esquemas; por compartidas, instituidas o sancionadas socialmente; por grupos, conjuntos de personas vinculadas por cuestiones de clase, etnia, profesión, o cualquier otro lazo socio-histórico. Para van Dijk, (2008) como para nosotros, la ideología no se reduce al discurso, más allá de que él es un vector por excelencia de ella tanto para su instauración como para su propagación y recepción. Cada hablante, de todos modos, enuncia en varios contextos (con las diferencias léxicas y de todo tipo que esto significa) además que, en tanto individuo, no es un simple ejecutante de las ideologías, sino que le da su propia inflexión. De hecho, en cada individuo coexisten una variedad de ellas (van Dijk, 2008) En el nivel discursivo, para van Dijk (2008) la ideología se articula en una oposición nosotros/otros. Se espera que el nosotros se identifique, por lo menos de modo dominante, con los atributos positivos mientras que los otros sean rechazados con atributos, opiniones y valoraciones negativas, cuando menos parcialmente. Lo dicho no significa que un nosotros no pueda cuestionarse a sí mismo y atribuirse valoraciones negativas parciales o reconocer en los otros aspectos positivos. Nos interesa especialmente señalar esto debido a que la simple oposición nos parece demasiado rígida y determinista como para dar cuenta de los muchos matices, entre ellos la capacidad de reflexionar sobre lo propio y criticarlo.

Nos parece que también hay una dimensión de creatividad y deliberación subjetiva que descarta la simple repetición de cualquier ideología por parte de los sujetos. A veces se manifiesta un vínculo con ella no exento de tensiones, desplazamientos y reconfiguraciones, con elementos nuevos y el descarte de otros.

Si bien van Dijk (2008) insiste en la coexistencia de muchas ideologías en los sujetos, nos parece difícil de negar que sea difícil aislar unas de otras. Sin considerarlas lo mismo, es imposible oponer en la docencia a la ideología profesional con la política, por señalar un caso. Más bien hay que pensar en una relación compleja de los muchos esquemas de ideas que convocan a los sujetos en tanto miembros de una cultura. Valoraciones, visiones de mundo, axiomas, normas y actitudes son los canales de manifestación de las ideologías. (van Dijk, 2008)

Tanto en la oralidad, como en lo escrito y otras modalidades sínicas (lo visual, etc.) la ideología se manifiesta no como reflejo o reproducción de sí misma; el sujeto (humano, institucional) la produce en determinadas condiciones/ reglas discursivas y de contexto. No se puede alcanzar necesariamente la dimensión abstracta (pura) de una ideología en cualquier manifestación de ella. Una opinión racista manifiesta cierta ideología, pero no toda ella o la mayor parte de ella. También en ciertos discursos puede manifestarse una ideología dominante que rige a todas las demás.

Remarcamos estas cuestiones porque tanto en las entrevistas a los docentes como en sus prácticas, así como en el análisis de textos ministeriales sobre la SF, no se manifiesta un cuerpo sistemático ideológico explícito, sino que él debe ser reconstruido mediante el análisis.

¿Qué elementos son pasibles de interpretación ideológica en los discursos y en sus contextos? Sin pretender dar una lista exhaustiva ni señalar a priori cuáles son los más importantes, podemos enumerarlos. Para van Dijk (2008) en los discursos deben analizarse su eventual presentación gráfica (tipo de letra, fondo, etc.), la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica (diferenciando sentido y referencia), las proposiciones, la coherencia local (la lógica causal, las implicaciones, etc.), la coherencia global (lo que los sujetos destacan tópicamente de sus discursos), lo que aparece implícito, lo explícito, la formulación (las partes internas del discurso: introducción, conclusión, argumentación, etc.), las figuras retóricas, los actos de habla y las relaciones de interacción (prohibición del otro de replicar, construcción figurada de su presencia, etc.),

Para el contexto, son pasibles de análisis el dominio (el lugar institucional de los discursos: el derecho por caso), el género (conversación, entrevista, etc.), las funciones textuales, la intención, el propósito (los objetivos extradiscursivos; lo perlocucionario), la fecha y el tiempo, el lugar, las circunstancias, los soportes materiales y objetos, el rol del participantes (oyentes, escribientes, etc.) el rol profesional, el rol social (la posición sobre un tema con independencia del rol profesional), la afiliación (la representatividad institucional), la pertenencia a grupos sociales no institucionales y la construcción discursiva de los otros (van Dijk, 2008).

Como se ve, los elementos del discurso no son aislables, *stricto sensu*, de los del contexto. Su distinción es más bien analítica.

Consideramos el aporte de la antropología como una aproximación al tiempo diferente y convergente con análisis del discurso ideológico. Porque con un objeto como la SF no podemos permanecer solo en un nivel de análisis; para comprender su imaginario ideológico nuclear es necesaria una aproximación que no permanezca solo en lo simbólico, bajo el riesgo de unilateralidad y reduccionismo.

¿Qué documentos ministeriales analizaremos aquí? Aquellos que permitan comprender a la SF porque son antecedentes de la reforma o establecen normas y principios sobre ella. Serán Secundaria Federal 2030 y La Escuela que Queremos. El primero surgió durante 2017, durante la presidencia de Mauricio Macri; en él el Ministerio de Educación nacional establece los lineamientos de una transformación educativa del país que promueve el trabajo interdisciplinario y proyecto en las escuelas, entre otras cuestiones más tarde retomadas por la SF.

En cuanto a la Escuela que Queremos, es un documento del Ministerio de Educación de CABA también del 2017 que promueve cambios en la educación de la ciudad a partir del marco de la Nueva Escuela Secundaria (NES).

Por último, recurriremos a diversos materiales compuestos por el Ministerio de Educación de CABA publicados en la Web en el 2020 - y ahora curiosamente desaparecidos-, en los cuales se conceptualizan varias dimensiones de la SF.

3.5 Algunos aspectos de la etnografía y de la descripción densa

La etnografía nos proporciona una vía de acceso a nuestro objeto. El elemento simbólico se encuentra de nuevo presente: “el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria” (Guber, 2001). Pero con ello no queremos afirmar que todos los estratos significativos sociales sean puramente simbólicos, sino que la realidad social, realidad que incluye el hacer/prácticas (Castoriadis, 1975) es también significativa en el sentido que posee una organización provista de sentido. La SF es portadora, en tanto producto de la sociedad (de una parte de ella) de prácticas y valores que responden a una determinada ideología nuclear que los organiza y les otorga significaciones.

La significación se manifiesta en valores, en objetos, en gestos, en sentimientos, entre otros elementos, que deben ser puestos en contexto para encontrar sus sentidos. Sostenemos, entonces, la complejidad de lo real, las múltiples vías de significación de la SF. Como aclara Geertz (2003) la realidad no se reduce al aspecto textual:

Desde cierto punto de vistas, el del libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de área, llevar un diario, etc. Pero no son esas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo individual (...) (la) descripción densa” (2003, p. 21)

Aceptamos que incorporamos a este trabajo la descripción densa en un aspecto determinado, en un cierto uso de ella. La incorporamos parcialmente como la posibilidad de describir un imaginario a partir de sus distintos estratos y contextos vinculados por él y en los cuales se manifiesta. Entendemos la descripción densa como un trabajo que permite desentrañar los esquemas complejos en que se basan las prácticas y las ideas de las personas (Kornblit, 2007). Este enfoque supone poner en relación múltiples estructuras conceptuales, entrelazadas entre sí por otro lado. Poner las prácticas docentes en un contexto institucional es la forma que hemos encontrado de dar cuenta de los sentidos que los profesores dan a su tarea y del tipo de imaginario nuclear que les propone *a priori* la SF. Pero también analizar estas prácticas situadas permite dar cuenta de la subjetividad e incluso de la manifestación de un imaginario distinto al de la SF.

Queremos vincular nuestras observaciones participantes con algunos elementos etnográficos en el análisis de las horas de Taller Colaborativo Interdisciplinario (TCI) de los docentes y el marco institucional que las configuró. En nuestra opinión esas horas de planificación entre

profesores de diversas asignaturas no pueden ser aisladas del contexto de la escuela ni del contexto ministerial. Volveremos sobre ello.

3.6 La cuestión de la generalización y los afectos

Si bien nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo, ello no implica una renuncia a la posibilidad de que ella revele contextos más amplios:

El análisis deberá abarcar complejidades extensas. Esto significa que se trata de un tipo de trabajo intensivo más que extensivo, con lo que se pierde la posibilidad de generalizar. Al establecer la significación que determinados contenidos o determinadas prácticas tienen para los actores, se muestra simultáneamente algo sobre la sociedad a la que ellos pertenecen, y es posible que eso pueda extenderse a contextos más amplios (Kornblit, 2007, p. 9)

Como investigadores, entonces, somos conscientes de nuestra posición reflexionante y dadora de significaciones frente a documentos, valores e ideas también significativos por sí mismos. Entendemos la capacidad reflexionante como la facultad de volvernos sobre nuestros supuestos y exponerlos lo más claramente posibles al tiempo que aceptamos la complejidad de la realidad. Tal vez sea superfluo aclarar que nuestros entrevistados también son reflexionantes y productores de sentido por *motu proprio*.

No dejamos de lado la significación de los sentimientos/afectos que suscita en los docentes la SF, ya que ellos también son relevantes en toda institución (Kaes, 1998). Se trata de ir más allá de la presentación de conceptos sin olvidarlos. Se trata de integrar los distintos estratos de significación, ya que un sujeto es un flujo representativo/afectivo/intencional (Castoriadis, 2004).

Puede que parezca extraña nuestra pretensión de relevar la significación de los sentimientos. Pero existen múltiples definiciones de saberes y concepciones. Para Kaes (1998) no se puede renunciar a analizar los sentimientos de los miembros de una institución respecto a ella; una perspectiva institucional no puede prescindir de los afectos de los sujetos a la hora de describir una organización ya que ellos la constituyen. Por otro lado, cualquier investigación donde está involucrada la subjetividad manifiesta de un modo oculto o explícito la presencia de sentimientos de diversos tipos. Señalemos también que es también imposible separar las capacidades del investigador de su imaginación:

El gran desafío es entonces la creatividad. La misma se demanda en todas las ciencias, pues gracias a ella es que avanza el conocimiento es necesario incentivarla, a partir de un entrenamiento determinado, que desarrolle las habilidades para

desafiar el conocimiento establecido al conceptualizar temas en forma original (Mendizábal, 2006, p.81).

Hacemos nuestras estas palabras y las vinculamos a la idea de elucidación que, como hemos señalado, supone el trabajo de intentar pensar lo que los hombres hacen y saber lo que piensan. O, para decirlo de otro modo, sostener la incomodidad y la problematización como camino de investigación.

3.7 Nuestros objetos y nosotros

Los documentos sobre la SF que analizamos han sido publicados por el propio Ministerio de Educación de CABA en páginas web oficiales. Consideramos a ellos de vital importancia en vistas de que han sido puestos en el espacio público por el propio Gobierno que instrumenta la reforma. Como ya hemos señalado consideramos tanto los documentos previos a la SF como los contemporáneos a ella.

Como ya hemos señalado, nuestras entrevistas a docentes y directivos son el producto de las actividades reflexivas del entrevistado y del entrevistador; el conocimiento surge de tales relaciones intersubjetivas (Guber, 2001). Las preguntas sobre la SF se relacionan con las distintas dimensiones ya señaladas. Ellas actúan como núcleos temáticos. Hemos trabajado con un guión; las entrevistas han sido semiestructuradas y se ha dado libertad a los sujetos para introducir temas que consideran relevantes. Nuestra idea fue que los entrevistados aporten sus propias reflexiones y orientaciones sobre lo tratado. Su diseño es flexible, entonces, para adecuarse al contexto y a la singularidad (Mendizábal, 2006).

No entramos directamente en nuestro tema en cada entrevista; preferimos utilizar la técnica de la no directividad sin dejar de reconocer sus límites y la presencia inexorable de la subjetividad del investigador (Guber, 2001). En efecto, pensamos que un rodeo antes de ingresar a las cuestiones permite que se ajuste mejor nuestro entrevistado a lo tratado. Esta estrategia nos parece coherente con el modo en que enfocamos nuestros interrogantes. Insistimos que el imaginario nuclear, permanece en latencia, ni oculto, ni explícito, sino que emerge y se sumerge aquí y allí, en modos de organización, en palabras, en discursos, en valores, etc. situados en diversos contextos, formando un todo complejo.

Observamos durante siete meses los espacios de Taller Colaborativo Interdisciplinario (TCI) del área de expresión de dos escuelas. Una de ellas es de la modalidad Normal; la otra, Técnica. Estos espacios de periodicidad semanal donde los docentes de un área se reúnen en su escuela para planificar el trabajo interdisciplinario y por Proyectos para sus alumnos nos parecieron muy importantes; fueron creados para la SF y son atravesados, por tanto, por la complejidad de la reforma. Los dos TCI que observamos pertenecen a los Departamentos de Expresión; en ellos

hubo cuatro docentes (uno de Inglés, dos de Arte y uno de Lengua y Literatura) en el caso de la Escuela Normal y siete docentes en el caso de la Escuela Técnica (dos de Inglés, tres de Lengua y Literatura y dos de Arte).

3.8 La muestra: los entrevistados y el espacio Taller Colaborativo Interdisciplinario

Entrevistamos en profundidad (Scribano, 2008) a un total de catorce personas; dialogamos con cada una de ellas entre cuarenta minutos y una hora. Sabemos que el tamaño de la muestra se debe justificar (Hernández Sampieri, Collado; Baptista, 1997) en cuestiones operativas, de comprensión del objeto y de su naturaleza. No ignoramos que la fundamentación de una determinada cantidad de entrevistados y de sus características puede ser discutible, pero le daremos una fundamentación.

Tratamos de que a través de los catorce entrevistados pudiesen cubrirse las distintas dimensiones del imaginario nuclear de la SF, las distintas perspectivas de las asignaturas, de las escuelas y de las posiciones institucionales. De los catorce tres son directivos. De los once restantes diez son profesores, todos de primero y segundo año de escuelas estatales secundarias; la elección de docentes de esos años se debe a que el programa de implementación de la SF comenzó por el ciclo básico del secundario (primero y segundo año) e implicó cambios significativos. El entrevistado restante, además de profesor, es uno de los encargados de dar apoyo técnico a los profesores con la tecnología (pizarra digital, computadoras) provista en el marco de la SF. Todos los docentes con excepción de uno tienen por lo menos cinco años de experiencia en el nivel secundario de las escuelas estatales de CABA.

En nuestro grupo entrevistado hay profesores de Ciencias Sociales, Matemática, Arte, Biología y Lengua y Literatura que trabajan en otras escuelas además de las dos analizadas. Hay docentes de Escuelas Normales, Técnicas y Liceos; algunos de ellos trabajan en escuelas de varias clases. Suponemos que esta variedad de asignaturas y de instituciones enriqueció nuestra búsqueda del imaginario nuclear de la SF.

Los equipos directivos nos mostraron su mirada institucional y su perspectiva desde el lugar de mediadores de la implementación del programa. Los docentes nos proporcionarán su reflexión desde el trabajo más inmediato con los alumnos y con sus colegas. Remarquemos que, por cuestiones de organización del sistema educativo y cuestiones salariales, los docentes trabajan en varias escuelas a la vez, por lo que, en algunos casos, nos proporcionan su análisis de las dimensiones de la SF desde varias instituciones, ya que es difícil que los profesores puedan escindir su mirada sobre las distintas escuelas que analizaron.

En cuanto al TCI ya hemos señalado que nuestra observación participante se dio durante siete meses en un espacio de periodicidad semanal del área de expresión. Como ya hemos señalado el TCI de la Escuela Normal estaba conformado por un profesor de Lengua y Literatura, dos de

Arte (música y plástica) y otro de Inglés. Todos ellos planificaban para un segundo año. El de la Escuela Técnica lo formaban tres profesores de Lengua, dos de Arte y dos de Inglés.

Nuestro análisis ha sido construido a partir de observaciones participantes. En la Escuela Técnica la SF estaba ya instalada desde hace algunos años (2018); en la otra era relativamente reciente 2021; elegimos este contraste adrede, para comparar dos estadios de la reforma.

¿Por qué son importantes las horas de TCI para este trabajo? Repetimos que en ellas los profesores de un área se reúnen semanalmente durante ochenta minutos para planificar y ajustar los proyectos interdisciplinarios, una cuestión capital para la reforma. En este espacio, los profesores deben definir las actividades, la concepción del trabajo con los alumnos, los tiempos pedagógicos y el uso de los recursos didácticos con que cuentan para articularlo en el aula. Para nosotros el TCI es un espacio mediador en la implementación de la SF en las instituciones donde se asume la complejidad de la SF.

En el caso de la Escuela Normal, aprovechamos que previamente al horario del TCI tuvimos acceso a la sala de profesores. Tomamos nota de lo que se hablaba allí sobre la SF. Los participantes habituales fueron profesores y profesoras del Departamento de Educación (2) del de Sociales (3) y del de Exactas (1). Nuestra observación fue simultánea con la de los TCI y duró también siete meses. Nos interesó analizar este espacio porque allí obtuvimos elementos para vincular al TCI con la institución escolar y con la institución ministerial; pudimos observar el proceso de implementación de la SF en la escuela Normal con sus vicisitudes.

Una última observación metodológica: separamos en los capítulos de la investigación la descripción de los espacios de TCI de la Escuela Normal y de la Escuela Técnica por dos motivos principales. El primero es la distinta modalidad de las instituciones. El segundo es para nosotros el más importante: la SF había ingresado a la Escuela Técnica en 2018, mientras que en la Escuela Normal lo hizo mucho más tarde, recién en el 2021.

Mientras en un caso nos encontramos con un espacio de TCI conformado por profesoras y profesores que tenían experiencia con la reforma (y tomaron, como veremos, decisiones sobre la SF basada en ella) en el otro caso los profesores vivieron el proceso de implementación de la reforma en su institución por primera vez.

Existe otro factor que complejiza más la situación: los profesores de la Escuela Normal tenían experiencia en trabajos interdisciplinarios antes del ingreso de la SF. La modalidad pertenecía a la tradición de la escuela en parte debida a las horas que disponía por el llamado Proyecto XIII. En el caso de la Escuela Técnica, si bien el espacio de TCI estaba conformado por profesores con cierta experiencia en interdisciplina y Proyectos (algunos daban clases en primaria, donde esta modalidad aparece extendida, aunque con una modalidad diferente a la propuesta por la SF) la escuela en su conjunto, por lo menos en cuanto a las asignaturas que no pertenecían al área de taller, contaba con una tradición más reducida al respecto, si bien no inexistente.

¿Cómo identificaremos a las voces que convoca esta investigación? A los directivos los identificaremos con la abreviatura ED (equipo directivo) a los docentes con la D al dedicado al apoyo tecnológico con AT. Para separar los distintos testimonios los hemos numerado del uno al catorce, donde los tres primeros son directivos (ED 1, 2 Y 3) y los docentes por los siguientes números (D 4,5, 6, 7, 8). Al final aparece el AT único. Identificaremos a los docentes también según el Departamento al que pertenezcan.

Los testimonios en sala de profesores o de informantes claves, en general por fuera de los TCI, no tomados mediante entrevistas en profundidad sino anotados en libretas de campo, preferimos identificarlos con el Departamento al que pertenecen para evitar una proliferación numérica que tal vez solo traería confusión en el lector.

Cabe aclarar que no podemos dejar de señalar que esta tesis comenzó con la dirección de la profesora Cecilia Touris para ser retomada más tarde por la profesora Sara Pérez (con la co dirección del profesor Daniel Berisso). El campo se encontraba ya cerrado junto a los instrumentos metodológicos cuando la profesora Andrea Iglesias se hizo cargo de la dirección de este trabajo a mediados del 2022.

3.9 Palabras sobre el autor

No puedo dejar de manifestar mi implicación con este trabajo en vistas de que soy docente de secundaria e investigador. Sigo a Barbier (1977) para manifestar mi relación con esta tarea lo más honestamente que me es posible.

Desde la perspectiva psicoafectiva no puedo negar que me identifico con las dificultades que atraviesan diariamente mis colegas, tanto debido a condiciones adversas en que trabajan como en el maltrato que muchas veces reciben de sus superiores, por no hablar del pago modesto y la mezquindad de los recursos didácticos. No obstante, traté de cuidarme de presentarlos como sujetos simples, carentes de matices, tensiones y errores. Ellos, como yo, con efectos modestos en vistas de nuestra posición, hemos participado en la configuración del sistema educativo; a veces con aciertos, en otras ocasiones con equivocaciones, siempre con la incertidumbre de una tarea compleja.

Desde el punto de vista histórico- existencial me cuesta mucho aceptar cierta resignación que noto en el sistema educativo; más aún, veo mucha gente con proyectos y capacidad de hacer por vías más creativas que las habituales que no es reconocida y me gustaría darles un lugar en esta investigación. También me importa que se note que reflexionan sobre su tarea, en contra del estereotipo del docente alienado que difunden muchos medios masivos de comunicación. Dicho esto, yo no soy ni quiero ser la voz de los docentes. Cada uno tiene sus opiniones y las sostiene, a su cuenta y riesgo, sin que nadie pueda arrogarse el derecho a pensar por otro.

Desde mi *ethos* de clase, si tal cosa existe, supongo que como provengo de una familia de clase media baja que daba cierto lugar a la cultura, muchas veces la sobreestimo. Tal vez creo que ella tiene muchas más respuestas que las que realmente posee. Me cuidé especialmente, juzgará el lector si con mayor o menor fortuna, de clausurar interrogantes cuando no me parecían que podían ser clausurados. Pero no renuncié a juzgar cuanto me pareció que era acorde a lo que observaba aún con el riesgo de equivocarme. Supongo que no se puede dejar pasar la realidad sin ninguna evaluación.

De todos modos, me parece que una buena investigación no debe dejar solo respuestas sino también una buena cantidad de preguntas.

3.10 Esquema metodológico

Para clarificar nuestro enfoque metodológico, propongo a continuación un esquema más detallado de nuestras metodologías:

Unidad de análisis (a)	Objetivo general (b)	Objetivos específicos (c)	Variables o categorías (d)	Procedimiento o criterio de selección de unidades	Técnicas o estrategias de recolección de datos	Técnicas o estrategias de análisis de datos
1.Docentes y directivos	-Describir el imaginario instituido nuclear de la Secundaria del Futuro (SF) a través de los discursos docentes, análisis de documentos y otros elementos (2018-2022)	1- Definir las dimensiones nucleares de su ideología en cuanto al material didáctico. 2- Reconocer sus aspectos centrales ideológicos respecto a sus niveles pedagógicos y curriculares. 3- Caracterizar	1) cuestiones administrativas y organigramas de horarios laborales 2) aspectos curriculares y pedagógicos 3) material didáctico 4) concepción de la tarea docente 5) objetivos del	Intencional	- Entrevistas en profundidad - Observación participante - Relevamiento documental	- Análisis del discurso - Método etnográfico/descripción densa - Elucidación

		ideológicamente su dimensión organizacional y administrativa 4-- Identificar sus principales objetivos ideológicos	plan de reforma 6) el tiempo del propio programa.			
2.Documentos y normativa	Describir el imaginario instituido nuclear de Secundaria del Futuro (SF) a través de los discursos docentes, análisis de documentos y otros elementos (2018-2022)	1- Definir las dimensiones nucleares de su ideología en cuanto al material didáctico. 2- Reconocer sus aspectos centrales ideológicos respecto a sus niveles pedagógicos y curriculares. 3- Caracterizar	1) cuestiones administrativas y organigramas de horarios laborales 2) aspectos curriculares y pedagógicos 3) material didáctico 4) concepción de la tarea docente 5) objetivos del		-Relevamiento documental	- Análisis del discurso - Elucidación

		ideológicamente su dimensión organizacional y administrativa. 4-- Identificar sus principales objetivos ideológicos	plan de reforma 6) tiempos pedagógicos y administrativos de la SF.			
3.Prácticas y contextos	Describir el imaginario instituido nuclear de la Secundaria del Futuro (SF) a través de los discursos docentes, análisis de documentos y otros elementos (2018-2022)	1- Definir las dimensiones nucleares de su ideología en cuanto al material didáctico. 2- Reconocer sus aspectos centrales ideológicos respecto a sus niveles pedagógicos y curriculares. 3- Caracterizar	1) cuestiones administrativas y organigramas de horarios laborales 2) aspectos curriculares y pedagógicos 3) material didáctico 4) concepción de la tarea docente 5) objetivos del		-Observación participante	- Método etnográfico/des cripción densa - Elucidación

		ideológicamente su dimensión organizacional y administrativa 4-- Identificar sus principales objetivos ideológicos	plan de reforma 6) tiempos pedagógicos y administrativos de la SF.			
--	--	---	--	--	--	--

Segunda parte: resultados y conclusiones

4: La organización institucional de la Secundaria del Futuro: horarios, trámites administrativos e identidades institucionales

4.1 Introducción:

Compararemos para nuestro análisis los discursos ministeriales, los de los docentes y directivos entrevistados⁶ y nuestras observaciones de campo.

Recordemos que el imaginario no es un sustrato/sujeto que podría ser aislado de sus atributos; no hay aquí una sustancia aislable de sus modos (Heidegger, 1996) sino que sujeto y atributos (significaciones) son inescindibles. Dicho de otro modo: las significaciones que iremos señalando en los documentos, entrevistas y observaciones son ya partes del imaginario en tanto que, como ya hemos comentado, él es un conjunto/haz de significaciones.

4.2 Observación en la Escuela Normal: contexto e identidad institucional

Los matices, particularidades locales y la creatividad de las acciones singulares y colectivas de los sujetos y las tradiciones no pueden ser aislados del modo en que se instauró la SF en cada institución. La implementación de la SF en la Escuela Normal fue diferente a la de la Escuela Técnica, la cual veremos más adelante, en el capítulo siete. En efecto, nuestras observaciones participantes se dieron en dos instituciones con modalidades diferentes y, por tanto, con un contexto diferente respecto a la SF. En el caso de la Escuela Normal pudimos observar y analizar el ingreso de la reforma en la institución; en el otro caso, la SF se había consolidado relativamente desde hace años, tal como señalamos en el capítulo dedicado a la metodología.

Trataremos de describir las condiciones institucionales al momento del arribo de la SF a la Escuela Normal lo más exhaustivamente posible antes de analizar las horas de Trabajo Colaborativo Conjunto (TCI). Recordemos que estas horas cátedra (2) de ochenta minutos en total y de periodicidad semanal son asignadas por la normativa de la SF para que los profesores diseñen y planifiquen trabajos interdisciplinarios y proyectos de área para sus alumnos. En los espacios TCI solo están presentes los profesores. Cuando los Proyectos se aplican en el aula los

⁶ Le recordamos al lector que nuestras entrevistas señalan con distintos códigos de referencia a los entrevistados según su función en las escuelas. Como señalamos en el capítulo dedicado a la metodología, los docentes se referencian mediante una D y un número (D1, D2, etc.), los directivos mediante ED (ED 1, ED2, etc.) y el asesor tecnológico mediante AT.

docentes también deben estar presentes simultáneamente con los alumnos para llevarlos a cabo. El tiempo de duración, en ese caso, puede ser de cuarenta minutos o de ochenta minutos, dependiendo del contexto y las posibilidades de cada escuela.

En la Escuela Normal hubo asambleas, movilizaciones en las calles (asociadas con frecuencia al rechazo de la entonces llamada UniCABA), pancartas y afiches críticos en el frente de la institución y un documento colectivo de rechazo como modalidades de resistencia contra la implementación de la SF.

Relevamos muchos comentarios sobre las dificultades de implementación SF: “No se puede dar las clases por la organización horaria”; “Hay un papeleo que no termina nunca”, de un docente del Departamento de Expresión en la sala de profesores de la escuela. A otro docente, el equipo directivo de una Escuela Técnica donde ya se había implementado la SF le señaló que no podían adecuar los horarios a sus necesidades laborales. “Me sentaron y me dijeron que no me podían arreglar el horario. Tuve que renunciar a mis horas”, previno a sus colegas este profesor del Departamento de Sociales también en la sala de profesores. En la dinámica de la entrada de la reforma al Normal, un elemento importante fue que los docentes que conocían la SF por su trabajo en otras escuelas advirtieron sobre los conflictos que traería. La reforma había sido establecida desde unos años atrás en otras instituciones antes de su ingreso al Normal.

La llegada de la reforma generó distintos núcleos conflictivos. Vamos a señalarlos, aunque no sin aclarar que no consideramos a los distintos apartados como opuestos; más bien son inseparables, aunque diferentes. En primer lugar, retomaremos brevemente los cambios que establece la reforma ya señalados anteriormente pero con algunas precisiones más; después analizaremos su devenir en la institución:

- a) **Nuevos horarios:** La SF establece horas de interdisciplina en el aula y de planificación conjunta de profesores por área fuera del espacio áulico (los TCI) Esto implica cambios tanto en las distribuciones del horario docente como en su extensión. En general, la SF aumenta el horario laboral de los docentes y modifica su disposición.
- b) **Nuevas tareas administrativas:** la SF implica con frecuencia la creación de cargos (de conjuntos de horas) o el acrecentamiento relativo de horas para algunos docentes; en cualquier caso, se deben confeccionar nuevas declaraciones juradas para registrar los cambios
- c) **Trabajo interdisciplinario y modalidades pedagógicas:** Como ya hemos señalado, la SF establece que, sin suprimir las asignaturas en cuanto a su especificidad, se deben sumar para cada curso de primero y segunda año actividades interdisciplinarias y por Proyecto planificadas en espacios específicos (TCI) por el conjunto de profesores de cada área. Los profesores se reúnen semanalmente para diseñar los

proyectos y la interdisciplina y hacer su articulación, seguimiento y ajuste de sus cursos.

Las problemáticas que surgieron respecto a cada aspecto fueron las siguientes:

- a) **Nuevos horarios:** Como tanto en las clases junto a los alumnos como en la planificación de la interdisciplina (TCI) se debe contar siempre con la presencia simultánea de los docentes de un área del curso, la coordinación horaria se vuelve compleja. Por ejemplo, para que los profesores del área de expresión de un primer año (Lengua, Idioma Extranjero y Arte), puedan planificar y dar clases en conjunto deben coincidir todos en por los menos dos momentos: la planificación (TCI) y un módulo de ochenta minutos semanales con los alumnos (a veces separado en dos de cuarenta),
- La cuestión no es sencilla debido a que los profesores trabajan en varias escuelas simultáneamente (algunos también incorporando la SF al mismo tiempo). Además, poseen horarios previos a la llegada de la reforma en cada institución.
- La descomposición de su agenda diaria y conflictos laberínticos entre instituciones para compatibilizar horarios no fue excepcional. Más adelante, en este mismo capítulo, veremos estas cuestiones en profundidad. Al respecto señalemos al pasar que además del profesor del Departamento de Sociales ya citado, hubo diversos problemas con los horarios y su distribución en la Escuela Normal. Tal fue el caso de una profesora de la misma área: no tenía horarios disponibles para la SF porque trabajaba en un terciario y en otra escuela secundaria “No sé qué voy a hacer” nos comentó sobre la organización horaria de la SF en la sala de profesores. Otra docente del mismo departamento se quejó de lo mismo la de profesores: “Tengo el horario de trabajo completo, ¿dónde voy a ubicar las nuevas horas?”. No sabemos qué fue de su caso. Problemas similares nos fueron referidos por una profesora del Departamento de Expresión; no sabía cómo compatibilizar sus horarios a partir de la llegada de la SF porque se desempeñaba en diferentes niveles de enseñanza. “No sé si voy a renunciar a mis horas en el terciario o en el secundario. En cualquier caso, pierdo salario en una situación económica muy complicada” nos aseguró en un espacio dedicado a actividades artísticas en su escuela (posteriormente nos enteramos que renunció a sus horas en la institución). A veces, un problema de compatibilidad horaria fue resuelto solo para reencontrarlo después; un docente del Departamento de Expresión nos comentó este caso en la sala de profesores: “Me tuve que pelear con los directivos de La Escuela Técnica para que no me pusieran los horarios de la SF un día que me obligaba a renunciar a mis horas en el Normal. Al final, cedieron. Ahora tengo el mismo problema en el Normal”. Nos parece que esta incertidumbre sobre el tiempo de trabajo fue una de las causas principales del malestar entre los profesores.

Como vemos, la distribución de horarios fue un problema en el laberinto temporal instaurado por la SF. Muchas veces los docentes debieron cambiar el día en que concurrían a las escuelas o su horario de entrada y de salida. Con frecuencia no pudieron hacerlo debido a compromisos con otras instituciones. La tensión que notamos en la sala de profesores nos parece que tuvo que ver con este proceso signado por la incertidumbre laboral.

- b) **Nuevos trámites administrativos:** Una docente del Departamento de Exactas nos señaló en una entrevista que ella había tenido que hacer su declaración jurada de nuevos horarios “Solo cuatro veces”; lo consideraba poco en relación a la experiencia de otros colegas con la SF. Habitualmente los profesores nos refirieron lo ofuscados que se sentían por el tiempo que debieron dedicar a trámites administrativos y la falta de capacitaciones para ello, tal como veremos más adelante en sus testimonios en este mismo capítulo.

Vale señalar que las demoras en el registro de los nuevos horarios supusieron la ralentización del cobro. Un ejemplo de ello fue el de una profesora del Departamento de Expresión. Ella nos comentó en la sala de profesores que le habían advertido colegas que no diese de baja sus horas previas a las modificaciones establecidas por la SF, ¿El motivo? Podía quedarse sin cobrar su salario debido a la lentitud de los trámites. “Me muero si me quedo sin cobrar”, nos manifestó.

A partir de que fueron conocidas las modificaciones que imponía la SF, tales como la necesidad de crear cargos nuevos, la distribución de las horas, la cuestión de si pertenecían o no a la SF y los trámites administrativos, se convirtieron en objetos de críticas anticipatorias; los profesores (y también el equipo directivo) consideraron que se generaría un estado de confusión por vacíos conceptuales e improvisación. Esta problemática nos fue señalada por un miembro del equipo directivo de la Escuela Normal en un aula; nos comentó que le había advertido a su supervisora que “Este colegio tiene muchos problemas como para sumarle uno más”. Los problemas a los que se refería eran, fundamentalmente, de infraestructura edilicia y consideraba el movimiento administrativo que implicaba la SF un nuevo frente de dificultades. Otro aspecto problemático nos fue señalado por otro miembro del equipo directivo; nos comentó en la sala de profesores que no había suficiente personal administrativo para tramitar modificaciones tan extensas y simultáneas. “No tenemos gente”, fueron sus palabras.

Estas dificultades administrativas fueron a veces aplazadas por decisiones particulares. Una profesora del Departamento de Expresión postergó adrede su declaración jurada porque interfería con sus tareas docentes; “Voy a hacer la declaración jurada cuando pueda”, nos comentó en la sala de profesores; lo mismo ocurrió con un colega de la misma área. “No voy a estar perdiendo el tiempo con esto. Total, me lo van a pagar dentro de un año”, nos señaló cuando salía de la secretaría: el trámite lo haría después, “Cuando

pueda” Nos parece que en estos casos tal vez puede verse la resistencia del cuerpo docente a convertirse en un plantel signado por las preocupaciones burocráticas. ¿Por qué decimos esto? No solo por este caso puntual, sino porque, como veremos a lo largo de esta investigación, los conflictos con la SF fueron sobre todo en los aspectos de disposición de horarios, organizativos y pedagógicos. Los profesores rechazaron muchos cambios porque los consideraron apartados del contexto diario de la escuela y sus necesidades específicas (retomaremos esta cuestión en los capítulos cinco y siete). Ciertamente, como ya vimos, hubo críticas por las repercusiones salariales de la SF, pero ellas no fueron los únicos aspectos del conflicto.

Tal vez las quejas docentes también se debieron, en general, a que se encontraron desbordados por tareas simultáneas. Debían al mismo tiempo que presentaban sus declaraciones juradas, diseñar un Proyecto de interdisciplina y aplicarlo, ajustar su contenido en un diseño conjunto, presentar las planificaciones de sus materias y coordinar sus horarios entre diversas instituciones. Coincidimos con el juicio de Ponce:

Los cambios que produce la SF, desde su presentación generaron rispideces por la falta de detalles e información sobre su implementación. Los docentes coinciden en la falta de claridad respecto a los objetivos de la reforma y en particular observan cierta improvisación en los cambios que se producen sobre la marcha (2021, p. 27)

El movimiento administrativo de las tareas lo hacen los docentes y las secretarías de las escuelas y el equipo directivo. Pero la experiencia en estas tareas no garantizó su ejecución. Como vimos ya y veremos más adelante en este capítulo, los docentes enfrentaron dificultades administrativas porque la nueva normativa era poco clara, con ambigüedades y vacíos informativos (de ahí la necesidad de rehacer trámites). Los inconvenientes con el formato de la declaración jurada (documentos en el cual los docentes exponen sus horarios y escuelas) debido a los cambios permanentes fueron algo habitual, multiplicando las dificultades a la hora de hacerla, como veremos más adelante en este capítulo.

Nos parece importante insistir en que durante las planificaciones conjuntas (TCI), la cuestión administrativa se ponía en segundo plano a pesar de las dificultades. Se conversaba sobre el diseño de actividades y Proyectos; las ocasionales quejas por cuestiones administrativas eran solventadas mediante ayuda recíproca cuando ella podía darse (como veremos en los capítulos cinco y siete). Sobre la ayuda entre colegas, en la sala de profesores del Normal notamos que un profesor del Departamento de Sociales le explicaba a otro qué código debía poner en su declaración jurada para tramitar las horas agregadas por la SF. Registramos también cómo una profesora del Departamento de

Expresión le explicaba a una colega el modo de cumplir con el mismo trámite cuando se digitalizó y se volvió virtual.

Pero es cierto que también apareció entre los docentes una fuerza contraria al rechazo por lo administrativo por la necesidad de adecuarse a la normativa para encuadrarse laboralmente y cobrar las horas agregadas que imponía la SF; es decir, la condición impuesta por las nuevas condiciones laborales. A pesar de las dificultades, los docentes intentaron una y otra vez completar las declaraciones juradas hasta concluir las con éxito. Esta fue una de las ocasiones en que pudimos observar el malestar en los docentes (Tenti Fanfani, 1995) por el modo en que se (re)estructuraba su rol a nivel laboral, sobre todo por la complejidad de la coordinación de horarios, su extensión y la complejidad de los trámites.

Pero también debemos señalar que este malestar no se manifestaba siempre sobre los mismos elementos, sino que iba variando según el contexto, debido a que se suscitaron varias áreas de conflicto, como veremos a lo largo de este trabajo y en este capítulo. No nos parece aventurado afirmar que a estos núcleos de conflicto se agregaron a otros problemas generales del sistema educativo. Tenti Fanfani (1995) señala ciertas fuentes de irritación- algunas de las cuales pueden ser asociadas a la SF-, como los bajos salarios, la conversión del docente en un asistente social de hecho debido a la crisis social, la pérdida de prestigio de la profesión, la falta de recursos didácticos (lo veremos en los capítulos cinco y seis), los problemas de infraestructura (en los capítulos cinco, seis y siete), la imposibilidad del puesto de satisfacer las expectativas puestas en él y la falta de autonomía en el desempeño de la función (en los capítulos seis y siete). Tenti Fanfani evalúa estos problemas y concluye que debido a ellos se suscitan, cada vez más, conflictos entre los docentes y su rol profesional:

Como resultado de las transformaciones objetivas y de las luchas simbólicas se comienzan a generalizar situaciones de desencuentro entre los individuos que ocupan los cargos docentes y la definición objetiva de la posición. Hoy la armonía entre el cargo y los sujetos tiende a ser una situación cada vez más minoritaria (1995, p. 24)

Los problemas administrativos de la SF, como su normativa confusa y cambiante, pueden ser asociados a los de una organización burocrática con problemas de funcionamiento. Tudesco y Tenti Fanfani (2002) señalan que estos conflictos emergen en organizaciones poco consolidadas:

En muchos casos, el camino de la burocracia a la posburocracia (o las organizaciones inteligentes) pasa por una estación intermedia, donde muchas instituciones permanecen ancladas en una burocracia degradada. Este es el caso de un vasto de instituciones

educativas que sufren los rigores de la crisis fiscal con todos los efectos del empobrecimiento de recursos, deslegitimación y confusión normativa, conflictos crecientes entre los miembros de la comunidad escolar, etc. situación que contribuye a debilitar las instituciones y a degradar las condiciones de trabajo del docente (2002, p.17)

Dejamos de lado la cuestión de si las instituciones educativas en CABA van hacia un sistema postburocrático o permanecen en un estadio anterior. Lo que nos interesa es la descripción.

- c) **Trabajo interdisciplinario y modalidades pedagógicas:** Los profesores de la Escuela Normal interpretaron la llegada de la SF como un ataque a la identidad pedagógica de la escuela, a su tradición institucional; hubo varios motivos para que esto sucediese. En primer lugar, consideraron que la SF no tenía en cuenta la trayectoria de la institución en el trabajo interdisciplinario. Dicho de otro modo: coartaba su autonomía y experiencia en Proyectos e interdisciplina por medio de un conjunto de medidas descontextualizadas e inconsultas. A pesar de ello, una profesora del Departamento de Ciencias Sociales nos señaló que los profesores de su área lograron adaptar su proyecto a la SF: “Nosotros tomamos el proyecto previo que existía y pudimos adaptarlo porque había sido creado por afinidad entre profesores, no dentro de una sola área, sino vinculando varias”; Los docentes antes elegían con quién trabajar en interdisciplina”, nos subrayó. Sobre el modo de trabajo mediante interdisciplina y Proyectos de la institución otra profesora del mismo departamento nos comentó en un aula: “Siempre hemos trabajado por Proyectos y a veces, si cuadraba, ibas al aula con los otros docentes, pero no era necesaria la presencia de todos” como ya vimos que exige la SF.

La SF, consideraron muchos profesores de la Escuela Normal, negaba e invisibilizaba esta experiencia previa. Por ello una particular irritación produjo en el Departamento de Ciencias Sociales el hecho de que se brindaran capacitaciones por parte del Ministerio de Educación de CABA para instruirlos sobre la organización de la interdisciplina y Proyectos; es decir, sobre aquello conocían desde hacía años. La SF, por otro lado, parecía rechazar los trabajos interdisciplinarios históricos que incluían a los distintos niveles que integran la Escuela Normal: el inicial, el primario, el secundario y el terciario. Tal desconexión nos fue advertida por una de las profesoras del Departamento de Educación en la sala de profesores: “No se tiene en cuenta la unidad académica en la SF”; es decir, la posibilidad de integrar los distintos niveles de la escuela en Proyectos interdisciplinarios.

La tradición pedagógica de la escuela fue una línea de conflicto con las autoridades del Ministerio. Un ejemplo de ello nos fue referido por dos profesoras del Departamento de Ciencias Sociales en la sala de profesores: nos comentaron que en las capacitaciones,

cuando los docentes protestaban porque la SF les parecía una reforma inconsulta que atentaba contra la tradición pedagógica de la Escuela Normal, se les respondía “que la SF era una profundización de la NES” Por otro lado, un miembro del equipo directivo nos comentó en su oficina que los profesores disponían históricamente de horas (en el marco del llamado Proyecto XIII) en la cuales podían reunirse con otros colegas para configurar Proyectos, posibilidad que con la Nueva Escuela Secundaria (NES) y la SF desaparecía. “No quedó más espacio para el encuentro más allá de este que propone la SF, que es riguroso y el profesor de Lengua se tiene que juntar con el profesor de Educación Física, que está en el turno tarde y es imposible”, analizó. La indiferencia ministerial por la experiencia no nos parece difícil de encuadrar como una característica distintiva de las organizaciones capitalistas contemporáneas (Sennett, 2009)

Tal vez sea redundante, pero nos parece importante insistir en que la resistencia a la SF no tenía su foco en el trabajo interdisciplinario sino en la modalidad y la concepción autoritaria con la que se lo quería imponer a la escuela.

No fue difícil escuchar quejas en la sala de profesores y en los pasillos de la Escuela Normal por los cambios impuestos por la SF sobre una tradición pedagógica relativamente autónoma (los profesores elegían con quiénes trabajar) y más resolutiva y flexible (por ausencia de trámites complejos para registrar la tarea y por el encuentro habitual entre colegas en distintos momentos del día). Nos parece comprensible entonces que, como nos comentó una profesora del Departamento de Ciencias Sociales en un aula, durante las capacitaciones se suscitaran quejas en voz alta por la introducción de la SF y no pocas discusiones. Nos parece razonable inferir que esta resistencia docente probablemente contribuyó a que la reforma ingresase a la Escuela Normal más tarde de lo planificado originalmente por el Ministerio.

4.3 Estilo institucional y poder en la Escuela Normal

La SF, en suma, atacó el estilo institucional de la Escuela Normal (Fernández, 1994). En efecto, la resistencia de los docentes y del personal directivo estuvo concentrada tanto en el modo de hacer el trabajo interdisciplinario que pretendía imponer la SF como en el desconocimiento ministerial de las particularidades de la escuela.

Cuando se habla de estilo institucional se alude a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera (Fernández 1994. p. 8)

Era un conflicto, nos parece, entre un estilo institucional más horizontal contra otro, el ministerial, jerarquizado. Pudimos encontrar una resistencia organizada de los profesores contra la SF en pancartas, en búsqueda de apoyos en sindicatos, en reuniones con el equipo directivo para plantear cambios y en asambleas autoconvocadas.

Fueron estas actividades las que canalizaron el sufrimiento de los miembros de la institución. La SF parecía tornar a la escuela ajena a sus miembros al no darles participación en el diseño de la reforma y su implementación, además de desconocer su experiencia profesional. Señalemos que tal ajenidad afecta a los sujetos respecto a la grupalidad y a las relaciones afectivas que mantienen con su institución:

Las instituciones- además de cumplir con los propósitos sociales que le son encomendados funcionan para los seres humanos como defensa contra las angustias de tipo primario (depresivas y paranoides)

En esa medida la pertenencia – cuando un individuo puede mantener en ella la distancia óptima- tiene peso sustantivo para sostener el equilibrio emocional, y su pérdida o el cambio radical en sus condiciones (cambios que conmueven aspectos centrales de la cultura institucional) ponen en riesgo ese equilibrio (Fernández, 1994, p. 44)

Acaso la SF desequilibró la relación de los docentes con su escuela. Los profesores la juzgaron artificial, como una amenaza a su autonomía pedagógica. Una disputa de poder se manifestó como parte constitutiva de la pertenencia de los sujetos a una organización: “Podemos destacar como determinante central de la cualidad de la pertenencia el grado de poder que el sujeto puede o le está permitido ejercer sobre su propio acto y sobre el acto colectivo” (Fernández, 1994, p, 44)

Como ya vimos líneas arriba, dos miembros del equipo directivo se quejaron de las condiciones negativas que la SF imponía al entramado histórico de interdisciplina y Proyectos de la Escuela Normal. Se refirieron a tres problemáticas centrales respecto a la SF, todas relacionadas con la nueva organización de horarios: los profesores no podían elegir con quién trabajar, no se contemplaban proyectos entre los distintos niveles de la institución y desaparecía la posibilidad de reunirse entre docentes de distintas áreas para generar actividades de interdisciplina conjunta. Tuvimos acceso a un documento colectivo de los docentes del Normal que expresó el malestar respecto a la SF; se cuestionó, básicamente, la calidad pedagógica y organizativa de la reforma. El texto acusó al Ministerio de Educación de CABA de vacío conceptual en cuanto a la definición de categorías pedagógicas y de degradar el contenido de las asignaturas. Se juzgó que la SF pretende la “construcción de un ciudadano del siglo XXI individualista, acrítico y descomprometido de la realidad social” y degrada el rol docente al de “facilitador”. De los

documentos ministeriales sobre la SF “surge la disolución de los contenidos disciplinares que se funden en intentos de interdisciplinariedad que no permitirán la construcción del saber académico”. También se criticó al Ministerio por aplicar la reforma “sin el consenso de los actores educativos”; al final se señaló que la SF ha sido “impuesta de manera vertical salteándose el cumplimiento de la ley del Consejo Federal de Educación”

Los cambios unilaterales nos parece que fueron entendidos por los docentes como un signo de indiferencia por su trabajo y por la calidad de su experiencia. No es difícil convocar en esta cuestión las ideas de Sennett. “Las innovaciones organizacionales de nuestro tiempo encarnadas en la burocracia a modo de disco no dan a los individuos una posición estable ni los ven como seres integrales” (2003, p. 209)

Vale señalar que las modificaciones en el organigrama, en los horarios, en la modalidad pedagógica y en los trámites administrativos se dieron simultáneamente o se superpusieron. Es difícil no suponer que las tareas de los docentes no sufrieron tensiones debido estas exigencias múltiples. Nos parece que sería ingenuo suponer que estos conflictos solo tuvieron una dinámica expresa, a través del lenguaje y de sus manifestaciones, como las que ya hemos relevado. Más bien fueron tal vez también consustanciales con un sufrimiento psíquico, a veces oculto y latente. Después de todo, las instituciones movilizan cargas afectivas en y entre los sujetos:

La institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, para los sujetos singulares, en su estructura, en su dinámica y su economía personal, moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social (Kaes, 1998, p. 25)

¿Se degradó debido a los múltiples requerimientos de la SF la tarea pedagógica? Dejamos la pregunta sin aventurar una respuesta, solo como una posible línea de investigación. Pero nos animamos a señalar que los perjuicios operacionales que conlleva la multiplicación de elementos en un sistema ha sido considerado por Luhmann como un problema capital en muchas organizaciones modernas. “Reflexiones matemáticas sencillas indican que un aumento aritmético del número de elementos hace aumentar en forma geométrica (...) el número de posibles relaciones entre ellos y, así, con las limitaciones dadas en la realidad, se *impone* rápidamente la *selectividad interna*” (1997, p. 14) Dicho de otro modo: a medida que se multiplican las cuestiones a atender, se descartan ciertas tareas por imposibilidades diversas (falta de tiempo, olvidos, dificultades, etc.), lo cual implica un proceso inevitable de selección.

Las nuevas tareas administrativas generaron reacciones. En la sala de profesores, los docentes del Departamento de Educación se quejaron reiteradamente del tiempo que insumían (“No se

entiende qué hay que hacer muchas veces”, se quejó una profesora antes de entrar a clase). También lo hicieron los profesores del Departamento de Sociales. Una docente del Departamento de Expresión nos comentó en la sala de profesores sobre las dificultades para comprender el proceso de confección de las declaraciones juradas: “Te dan un PDF y arréglate”; se refería a un instructivo administrativo virtual para completar trámites al que juzgó poco claro. Un profesor de la misma área presente encontró una ironía para referirse a las tareas burocráticas de la SF. Llamó a la Secundaria del Futuro la “secundaria del papel”. Estas declaraciones nos parecen índices de un malestar respecto a los requerimientos administrativos de la SF.

En vistas de las diversas acciones ya comentadas y de sus valoraciones respecto a la reforma, consideramos que los docentes de la Escuela Normal se posicionaron como sujetos políticos autónomos y ello los llevó a colisionar con la reforma. La figura del profesor como intelectual se nos presenta como un concepto capaz de iluminar a esta circunstancia:

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza (Giroux, 1997, p.176)

4.4 Las voces de los protagonistas: los horarios, los trámites administrativos y la organización de la Secundaria del Futuro

Más tarde retornaremos con el análisis del ingreso de la SF a la Escuela Normal. Ahora queremos señalar que nuestras entrevistas con docentes y directivos de diversas escuelas coincidieron en general con lo ya apuntado para esta institución: manifestaron dificultades para adecuarse a los horarios que les proponía la SF. Una profesora del área de Sociales nos refirió que debió cambiar cuatro veces sus horarios antes de estabilizarlo debido al conflicto entre dos instituciones en las que trabajaba:

Yo materno sola o con muy poca ayuda (...) por eso agarré este cargo. Estuve dos meses esperando actos públicos para que me coincidan los horarios con la escuela de mi nene. Y mi nene es hiperactivo y no es fácil derivar a otro sus cuidados para que lo lleve a la escuela y demás (D1)

En un sentido parecido, una docente del Departamento de Expresión comentó que la había tensionado el régimen de horarios tanto por la necesidad de conservar el trabajo como por sus obligaciones familiares:

Me tensiona porque soy sostén de familia e imagínate que te ves atrapada en si tomás todas las horas o si renunciás a las horas. Hay ahí dilema que no se termina de resolver hasta que terminás de acomodar todas las cuestiones (D 2)

En otros casos las dificultades fueron igualmente complejas y prolongadas. Una docente del Departamento de Expresión nos señaló que sufrió seis cambios de horario debido a la necesidad de la escuela donde trabajaba de compatibilizar los horarios de muchos profesores. Estos cambios y quizás cuestiones relacionadas con un laberinto normativo y administrativo vinculado a la llegada de la SF retrasaron el pago de su salario:

Tardaron casi dos años meses en pagarme. Yo mandé un mensaje a liquidación de haberes, tenía un número de expediente, me dijeron que lo iban a liquidar con el sueldo de octubre. Pero no cobro el sueldo, me hacen un descuento. (D 6)

Estos problemas de agenda docente nos fueron referidos también desde una mirada tal vez más global; un miembro de un equipo directivo nos relató los inconvenientes que debió enfrentar a la hora de establecer los nuevos horarios impuestos por la SF:

Tenés el caso de profesores que tienen otras escuelas que tampoco pueden estar en el curso junto a otros profesores porque tienen que ir a otras escuelas. Eso no se tuvo en cuenta. Hubo muchos cambios, hoy por hoy sigue habiendo cambios y, la verdad, a algunas personas las favorece y a otras las perjudica. (ED 2)

Esta condición azarosa de los cambios horarios (a algunas personas las perjudicó y a otras las favoreció) aparece ratificada y complejizada por los instrumentos digitales que proporcionó el Ministerio para reformular los horarios. El hardware propuesto no tuvo en cuenta las particularidades de alguna institución:

Mandaron un programa en el que, cuando hacía los horarios, yo traté de contemplar la disponibilidad de los profesores y la necesidad que tenían los profesores de acuerdo a otros proyectos anteriores que no eran de primer año; es decir, que no estaban alcanzados por la SF. Cuando empecé a tener en cuenta todas estas cuestiones, el programa no me dejó seguir cargando. (ED 2)

Las entrevistas nos mostraron la preocupación de algunos directivos por sostener al cuerpo docente de la institución frente a la reforma. Tal vez ello fue debido, aparte de cuestiones afectivas y experiencias en común, a la necesidad de mantener un grupo de profesores con tradición en la institución, conocedor de su idiosincrasia y complejidad.

En un tono acaso reflexivo, un miembro de un equipo directivo nos comentó sus impresiones por la partida de docentes en su escuela debido a cambios de horarios:

Yo creo que hubo maltrato hacia algunos docentes, sinceramente. Porque acá se perdieron docentes muy valiosos. Por ahí en otras escuelas hubo una negociación en cuanto a los horarios (...) No se contempló el respeto a los docentes, no se los cuidó. A mí me dolió mucho, más que molestarme, me dolió. (ED 3)

Las peripecias con los horarios y la desorganización que presuponen también nos fueron expresadas por una docente de idiomas:

Cambié de horarios doscientas veces, doscientos cincuenta cambios de horario. Ahora tengo que mirar mi horario cada vez para saber dónde tengo que estar. Porque el horario cambió tantas veces que ya no sé dónde tengo que estar (D5)

Solo un docente del Departamento de Expresión nos manifestó “Buena predisposición de los directivos (D2)” para establecer sus horarios, aunque nos señaló que sabía de colegas en otras circunstancias: “Hubo muchas renunciaciones”, nos comentó.

La administración de los horarios docentes se mostró problemática en tres niveles. En primer lugar, a los profesores les resultó difícil contar con un horario factible. En segundo, una vez establecido, fue inestable en muchos casos. Por último, afectó a muchos salarialmente tanto porque debieron renunciar a algunas de sus horas como porque cobraron con retraso.

Repetimos que tal vez estos problemas no fueron indiferentes para el sufrimiento de los docentes; sus críticas lo manifiestan. Es muy probable que esta burocratización haya sido vista por ellos como un desvío de su tarea primaria: educar. Como señala Kaes, La condición de la subjetividad no puede aislarse de la función primordial de la institución y del tiempo dedicado a ella:

La tarea primaria de la institución funda su razón de ser, su finalidad, la razón del vínculo que establece con sus sujetos; sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir... (...) Pero cualquiera advierte, si reflexiona un poco, que la tarea primaria no es constantemente ni de manera principal la tarea a la que se entregan los miembros de la institución... (...) Las trabas a la realización de la tarea primaria son en realidad

ataques contra la comunidad en el cumplimiento del deseo que sostiene la representación- meta inconsciente común a los sujetos de la institución” (1998, p.61 y 63)

4.5 El discurso y la oposición nosotros-ellos

Tanto en las entrevistas a docentes y directivos como en la observación de la llegada de la SF a la Escuela Normal se manifiesta un juego de fuertes diferencias entre un nosotros (los docentes y algunos directivos) y un ellos (o un otro): el Ministerio en especial y algunos directivos en particular. Pensamos que es un juego de diferencias porque no hay una oposición total en términos de van Dijk (2006). Como hemos visto, los docentes de la Escuela Normal no se opusieron al trabajo interdisciplinario *per se* sino al modo en que lo concibe la SF. Adelantamos que tal consideración también puede ser extendida entre los docentes de otras instituciones, como veremos más adelante en los capítulos cinco, seis y siete.

Sin renunciar a profundizar y matizar más adelante, podemos señalar que en la crítica a un ellos (van Dijk, 2006), el discurso docente que relevamos fue tal vez particularmente crítico y crudo debido a que nosotros somos pares de los profesores en el mismo nivel de enseñanza; quizás ello posibilitó suscitó cierto nivel de confianza.

En la tónica de los discursos docentes, en términos de macroestructuras semánticas - las que señalan por su recurrencia qué es lo que los hablantes seleccionan como más importante (van Dijk, 2006)-, aparece la figura del Ministerio en tanto institución autoritaria. Desde luego que ello no necesariamente se manifiesta literalmente, pero atraviesa y organiza el discurso docente, muchas veces implícitamente (van Dijk, 2006).

La diferencia entre el nosotros y ellos se manifiesta a través de un juego de estructuras retóricas (van Dijk, 2006) que consiste en lo esencial en una contraposición entre autonomía docente y autoritarismo ministerial, experiencia concreta versus normativa abstracta (alejada del contexto de las escuelas) y función de educar contra burocratización administrativa. Los docentes, en suma, reclaman para sí mismos, por lo menos en parte, el lugar del saber y del poder sobre las escuelas y los cambios en la educación.

4.6 El Ministerio, los horarios y las formas organizacionales

Al nivel del discurso público ministerial, de sus documentos, la cuestión de la compatibilidad de los horarios docentes y la organización que conllevan se presupone resuelta; no parecer constituirse en una cuestión problemática. Cada escuela debe ocuparse de puesta en práctica de

la SF con arreglo a sus circunstancias. Así lo señala el documento “La Organización Institucional en la Escuela del Futuro”:

La definición de la organización del trabajo docente es una decisión institucional que debe basarse en las posibilidades y carga horaria de los equipos docentes, asegurando que los mismos cuenten con tiempos y espacios para la planificación y evaluación conjunta (Ministerio de Educación, 2017, p, 3)

El gerundio “asegurando” parece dirigirse a cada institución y particularmente a su equipo directivo. Pero ¿qué sucede- como hemos visto-, cuando la escuela no cuenta con los recursos para responder a cuestiones de horario o de espacio? Nos parece que el discurso ministerial elide la cuestión: la da por resuelta. Como ya vimos en las entrevistas y se verá recurrentemente (en los capítulos cinco, seis y siete), directivos y docentes se encontraron con muchas dificultades- algunas insalvables-, para instalar la reforma. Vamos a llamar aquí a las órdenes del Ministerio para delegar aspectos de la reforma a los niveles inferiores (docentes y directivos) responsabilidad desplazada.

El documento “Organización Institucional en la Escuela del Futuro” señala que “la definición de la organización del trabajo docente es una decisión institucional”. Tal vez la frase contiene cierta ambigüedad. ¿Es una decisión de la escuela, del Ministerio o de ambos? Si suponemos que se refiere a cada escuela en particular la idea entraría en tensión con la autoridad y responsabilidad ministerial, ya que es el Ministerio quien (re)organiza el trabajo docente mediante la SF. Este desplazamiento de la responsabilidad también se advierte en otro pasaje del documento:

La intención es que coincidan en el mismo horario distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo, la articulación entre disciplinas y formatos flexibles, sin que esto signifique que todo el tiempo tengan que trabajar juntos en un mismo y único espacio (Ministerio de Educación, 2017, p. 2)

Pero la cuestión, como ya comentamos, no es la intención; el problema es la factibilidad de llevarla a una realidad efectiva. Respecto a las dificultades para implementar las indicaciones organizativas del Ministerio, veremos en este trabajo cómo se presentaron problemas de factibilidad en las escuelas en los capítulos cinco, seis, siete y ocho, no solo por cuestiones horarias y administrativas. Por otra parte, sobre las dificultades que conllevaron los trámites administrativos, no encontramos menciones en el documento, aunque fue uno de los aspectos de la SF que suscitó más críticas entre los docentes, como ya hemos visto.

No aparece en los documentos ministeriales ninguna referencia a la identidad de las escuelas o a su eventual experiencia en trabajos interdisciplinarios. Tampoco a otras formas de organización

de los horarios que pudiesen presentarse en ellas. Entendemos que el imaginario ministerial presupone una homogeneidad del sistema educativo, o al menos supone que todas las instituciones son pasibles de recibir a la SF sin demasiados inconvenientes funcionales.

4.7 Primera aproximación al discurso ministerial

Nos parece que se manifiesta una fuerte diferencia entre el nosotros y el ellos en estos tramos analizados de los documentos del Ministerio, si bien de una forma más sutil que en las expresiones docentes. Hay un nosotros (el Ministerio) que ordena y sabe organizar y un ellos que debe ser dirigido y encuadrado institucionalmente. Esta oposición de poder y de saber no solo se da por sobreentendido por la mera existencia de documentos que señalan el origen de la SF en la iniciativa del Ministerio, sino porque no hay en ellos otra voz que la suya o las que convoca, como veremos de nuevo en los capítulos siete y ocho especialmente.

Aparece una fragmentación de las posiciones en la esfera educativa entre un grupo que formaliza ideas, establece una organización y otro, de jerarquía inferior, que las debe poner en práctica. Son los dos polos que señala Tenti Fanfani (1995) como característicos de los sistemas educativos contemporáneos:

Próximo al primer polo se irá conformando una minoría docentes cuyo trabajo los asimilará al modelo de los “analistas simbólicos”, es decir, a ese subconjunto de individuos cuya actividad, en lo esencial, consiste en identificar, definir y resolver problemas nuevos (...) En el otro polo se aglutina la mayoría de los maestros. Estos, a diferencia de los analistas simbólicos, realizan “servicios de personas” que consisten en tareas simples y repetitivas (1995, p. 23 y 24)

Aunque no compartimos la idea del autor sobre la oposición entre tareas simples y repetitivas y complejas (veremos en los capítulos cinco, seis y siete que en las prácticas docentes la cuestión de la SF se reveló como de suma complejidad y que la configuración de su tarea parece todo menos sencilla) en el documento ministerial se presenta este esquema de jerarquías. Como señalamos, el Ministerio es el que se atribuye la potestad de reflexionar sobre el sistema educativo y las transformaciones que necesita sin consultar a los docentes

Quizás porque la cuestión de los horarios y el espacio es sumamente compleja, su resolución se desplaza a las escuelas (“La definición de la organización del trabajo docente es una decisión institucional que debe basarse en las posibilidades y carga horaria de los equipos docentes”). Pero no consideramos que ello deba pensarse como una concesión a la autonomía de los niveles inferiores. Es, más bien, desplazar la problemática de la cuestión, como ya se manifestó en las entrevistas que analizamos.

Tal vez alguien alegue, contra nuestra opinión, que el Ministerio sugiere y no ordena. Ciertamente que, en algunas instituciones, como hemos visto en el caso de la Escuela Normal, se han planteado reparos a la SF y adoptado modificaciones. Pero ello fue producto de acciones de resistencia ya relevadas; tales acciones confirman, más que negar, dónde se encuentra el poder dominante administrativo y político y su necesidad de imponer sus normas. Porque la unidad de análisis del poder disciplinario “no es el territorio (unidad de dominación) ni el lugar (unidad de residencia) sino el rango, el lugar que ocupa en una clasificación” (Foucault, 1989, p. 149).

La constitución discursiva de este poder es interesante en otro aspecto: hay un nosotros impersonal ministerial. En efecto, no se especifica ningún autor de los documentos en particular. A la pregunta de ¿quién escribió los documentos? no se puede responder fehacientemente. La subjetividad desaparecida – los nombres de ministros, funcionarios y el presidente solo refrendan los documentos, no los redactan- parece sugerir un saber por encima de intereses ideológicos. ¿No pretende el documento constituirse, tal vez, en la voz de la ciencia?:

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya, al mismo tiempo unas relaciones de poder (Foucault, 1989, p. 34)

No desconfiamos *per se* de la imbricación entre el poder y el saber; de hecho, tratamos de volverla todo lo explícita que pudimos respecto a nuestras posiciones en este trabajo. Tampoco acusamos a las ideologías de ser simplemente falsas de cabo a rabo, lo cual constituiría, además, otra ideología, en tanto se supone a sí misma ajena a cualquier elemento subjetivo o valorativo y por tanto neutral.

Pero tal vez lo que sí podemos exigir es que los presupuestos ideológicos de una reforma educativa aparezcan explícitamente en el propio discurso de quien la impone. Por ejemplo, que se explicita que los horarios de los docentes, la organización de la escuela y las tareas administrativas correlativas deben ser resueltos por las instancias de rango inferior contra cualquier dificultad. En ese caso nos encontraríamos con una ideología que presupone por un lado a dirigentes y, por otro, a ejecutantes, tal como la que aparece en los documentos ministeriales, solo que de un modo más directo y claro.

Una modalidad relevante en los documentos ministeriales es la promesa; señalemos que los actos de habla expresan también ideología (van Dijk, 2006). La promesa, como todo acto de habla, no constituye un enunciado constatativo (Austin, 1998), ni una figura que refiera a alguna realidad objetiva presente en términos de verdad o falsedad como correlato actual de un enunciado o un discurso, sino que constituye mediante y en el lenguaje una acción, una

performatividad. En un pasaje del documento “La Organización Institucional en la Escuela del Futuro” se apunta a un futuro próximo en la que la SF se instalará sin mayores contratiempos en las escuelas cumpliendo con sus objetivos (“asegurando que los mismos...”) No afirmamos que el acto de habla promesa aparezca, a nivel gramatical, en cada párrafo de los documentos ministeriales; afirmamos que él está implícito como un macroacto, si se nos permite la expresión, que da sentido a un discurso ministerial que apunta a un futuro inexorablemente positivo de la educación a partir de sus propuestas de reforma

Como se verá de nuevo en el capítulo ocho, la figura de la promesa será recurrente. Quizás debamos animarnos a decir más: toda reforma es, en el fondo, una promesa y la SF no escapa a esta convención. ¿No nos prometen las reformas, acaso, un futuro en el cual las transformaciones que propone resuelvan los problemas del sistema educativo y también muchos de los de la sociedad? Queda por seguir analizando cuáles son los contenidos de esa promesa en el caso de la SF.

5: Articulaciones: espacio, tiempo y capacitaciones en la Secundaria del Futuro

5.1 La observación participante en la Escuela Normal: las prácticas y sus dilemas

En este capítulo retomaremos las observaciones participantes y el análisis de los espacios TCI de la Escuela Normal; recordamos que analizamos estos momentos de planificación de interdisciplina durante siete meses; a ellos agregamos la sala de profesores y otros espacios comunes por los que transitan docentes y directivos. Los TCI son, como dijimos, espacios de ochenta minutos de periodicidad semanal durante los cuales los profesores del área de un curso planifican y diseñan Proyectos interdisciplinarios. Como en el caso del TCI de la Escuela Técnica, al que analizaremos más adelante (en el capítulo siete), debemos aclarar que nosotros no trabajamos en la institución de nuestra observación participante.

A través del análisis del TCI de la Escuela Normal, análisis inseparable de la narración de su implementación, intentaremos mostrar cómo la SF ingresó en la institución. Como veremos, hubo no pocas vicisitudes que trataremos de señalar lo más exhaustivamente posible. Nuestro objetivo es exponer los vínculos, las mediaciones, los desplazamientos y las tensiones entre una reforma educativa y su contexto de aplicación. Como hicimos en el capítulo anterior, a medida que aparezcan las distintas dimensiones de la SF en nuestra narración, las iremos analizando desde la perspectiva de los documentos ministeriales y de las entrevistas a docentes de diversas escuelas

La implementación de la SF comenzó a darse finalmente en la Escuela Normal, a pesar de las resistencias ya señaladas, en julio del 2021. Fue durante la pandemia mundial por COVID 19, a pocos días de comenzar el receso invernal⁷. Observamos en ese momento un conflicto en la reunión de profesores del Departamento de Expresión y en comentarios de miembros del Departamento de Sociales en la sala de profesores. “No se puede hacer entrar la SF si no quedaron ciertos contenidos claros”, advirtió un profesor del primer Departamento y los demás asintieron con la cabeza (el país se encontraba todavía bajo la pandemia). Una colega del área de expresión propuso priorizar las materias por sobre la SF hasta que se pudiera avanzar con la reforma (como veremos en el capítulo seis, esto fue lo que sucedió exactamente más tarde, por un cambio en la política ministerial). A buena parte de los profesores, como vimos, les pareció

⁷ En ese momento la Escuela Normal funcionaba con una presencialidad reducida: los distintos cursos habían sido separados en dos mitades, las cuales concurrían alternativamente. Las asignaturas, por otra parte, no habían regresado a ser plenamente presenciales; solo algunas lo eran. El resto se continuaba impartiendo de manera virtual.

un momento inadecuado para el ingreso de la SF; quizás habría que agregar apresurado, ya que alegaban la necesidad de abordar contenidos no incorporados antes, debido a la cuarentena. Para nosotros, estas prevenciones sobre el ingreso de la SF surgieron del hecho de que durante la pandemia la vinculación de muchos alumnos con la escuela había sido irregular.

Como veremos en profundidad en este mismo capítulo, hubo problemas para definir los horarios y los espacios dedicados a la SF; notamos desconcierto en el Departamento de Expresión (“¿En qué horarios nos vamos a reunir?”, preguntaba un profesor; “No sé” le respondía una colega en la sala de profesores). A principios del 2021, el equipo directivo de la escuela había cambiado su composición, lo cual traería ciertas tensiones con los docentes, como veremos. La multiplicidad de cuestiones sin resolución manifestaba el vértigo en el ingreso de la SF; ello no colaboraba para volverla popular entre los profesores. Y por cierto su nula participación en la reforma no era el último de los motivos de tal circunstancia (aunque lo anterior es cierto en el aspecto formal, en el sentido que no hubo una instancia institucional de participación docente, es necesario matizar la cuestión; probablemente el ingreso de la SF hubiese sido más virulento sin la resistencia de muchos docentes; como vimos ya en el capítulo anterior; esa resistencia ya constituyó cierta participación, aunque no orgánica). Quizás si el ingreso de la SF hubiese sido más pausado y reflexivo las cosas habrían sido diferentes y el rechazo docente mucho más atenuado. Como señalan Antunez y Gairín (2016) hay formas adecuadas para la introducción de cambios en educación: “Los cambios y los pasos innovadores que se aprueban irán incluyéndose poco a poco, sin rupturas drásticas que puedan descolocar al docente y al alumnado” (p, 50). Nos pareció notoria, insistimos, también la indiferencia ministerial respecto a la experiencia de los docentes, algo que Sennett (2000) señala como un rasgo de muchas jerarquías organizacionales contemporáneas respecto a sus subordinados; “El nuevo orden no tiene en cuenta que el mero paso del tiempo necesario para adquirir experiencia le da a una persona posición y derechos, valor en sentido material” (p. 50).

Hay que destacar que este clima de tensiones entre el profesorado de la Escuela Normal y la SF manifestaba un conflicto entre modalidades de hacer (de prácticas) de valores y de ideas sobre la educación. No hubo, como vimos, y veremos luego en los capítulos seis y siete, una respuesta “robótica” (Ball, 1994. p.4) de los docentes respecto a la implementación de la reforma. Nos importa subrayarlo porque entre la SF y el Ministerio, por un lado, y los docentes, por el otro, se iba perfilando algo sobre lo que volveremos y se hará quizás más claro al final de este trabajo: una diferencia entre dos imaginarios. Por eso creemos que nos debemos cuidar de interpretar la llegada de la SF a la Escuela Normal (y otro tanto sucederá en el caso de la Escuela Técnica) como la simple implementación de postulados normativos ministeriales:

Tendemos a suponer el ajuste de los docentes y el contexto a la política, pero no de la política al contexto. Se privilegia la realidad de las formulaciones de la política. El

imperfecto y gastado término “resistencia” es un pobre sustituto aquí, que no permite tener en cuenta que los reclamos excesivos y las demandas desinteresadas que se hagan sobre los problemas políticos sean resueltos en el contexto. Asimismo, quiero evitar la idea de que la política siempre responde negativamente o que todas las políticas son coercitivas y regresivas (Ball, 1994, p. 5)

Nos interesa esta larga cita de Ball porque tiene la virtud de concentrarse en varios núcleos de problemas y dimensiones de este trabajo. Para nosotros, el término resistencia no está tan gastado como para Ball; por lo menos nos ha servido para categorizar ciertas experiencias en nuestras observaciones participantes. En lo que sí coincidimos con Ball, es en que considerar la respuesta docente a una reforma, tal como es la SF, solo como resistencia es un reduccionismo que no permite ver los complejos matices y las zonas de incertidumbre del ingreso de una reforma en las instituciones. No permite, por caso, comprender las diversas modalidades en que los sujetos docentes respondieron a una política cuando no acordaron con ella, siquiera parcialmente. Es cierto que algunas cuestiones de una política educativa solo pueden resolverse en el contexto no importa cuál sea la calidad de su diseño; pero no es menos cierto que el margen en que ello se permita también depende, aunque no únicamente, de las características de cada política educativa.

5.2 Nueva dirección en la Escuela Normal: las tensiones

Se produjeron cambios en el equipo directivo del Normal a comienzos de julio del 2021. Nos comentó una profesora del Departamento de Educación en la sala de profesores que no había diálogo con ella, al contrario que con las autoridades anteriores. “Vienen a imponer la Secundaria del Futuro”, consideró en un pasillo de la escuela. “Viene apoyada de arriba” analizó un preceptor en el mismo lugar refiriéndose al Ministerio; “Son obedientes con el Ministerio” consideró una profesora del Departamento de Sociales en la sala de profesores. La tensión con el nuevo equipo directivo ya se había manifestado a comienzos de julio debido a la pandemia, cuando un intento de la dirección de volver a las clases presenciales fue evitado por una asamblea que votó contra ella. Los docentes fundamentaron su decisión en el peligro de vida tanto para ellos como para los alumnos.

Una docente del Departamento de Educación fue particularmente crítica sobre la situación: evaluó que la SF ingresaba para cumplir una cuestión formal y ya ni siquiera se utilizaban argumentos pedagógicos para darle sustento. “La escuela ya tenía Proyectos interdisciplinarios. Las nuevas autoridades no nos consultaron nada”, nos señaló en un aula de la institución. “¿Qué

Secundaria del Futuro!, si la escuela tiene problemas de infraestructura históricos” se quejó otra profesora del mismo Departamento en la sala de profesores; Ponce (2021) ha señalado sobre la SF el mismo problema. Era perceptible un clima de malestar, no lejano al ya relevado hace años, durante otra reforma, por Señorino y Cordero (2005): “Los docentes se sienten víctimas de una nueva forma de gerencialismo que desplaza liderazgos e instaura una cultura vertical y jerárquica, en la que las decisiones y la ejecución reconocen a responsables diferentes” (p, 18). Nos parece que volvió a manifestarse el malestar docente (Tenti Fanfani, 2005), categoría que veremos atravesar todo este trabajo. En el caso de la Escuela Normal pueden señalarse tres fuentes principales de él. Son aquellos que Di Leo (2010) señala en su estudio cuantitativo sobre el estrés laboral de los profesores: la organización de la actividad, las relaciones con las autoridades del Ministerio de Educación y las relaciones con las autoridades de la escuela. Vemos también en este malestar una relación con la configuración general de la reforma; la SF apareció como poco clara para los profesores, como retomaremos en los capítulos seis, siete y ocho con diversos problemas administrativos, organizacionales y pedagógicos que la hicieron confusa en muchas dimensiones. Tenti Fanfani (2016) advierte sobre la pretensión de los Ministerios de Educación de que los profesores desarrollen nuevas prácticas en contextos institucionales difusos:

Para que el profesor desarrolle efectivamente una nueva profesionalidad y esté en condiciones de cambiar el modo de hacer las cosas se requiere una reforma institucional. La misma debe partir de una definición clara de sentido y funciones de la enseñanza media en la Argentina contemporánea (2016, p. 65).

La falta de definiciones claras nos parece bastante frecuente en la SF.

5.3 Las horas TCI del Departamento de Expresión

Como dijimos, durante siete meses observamos las horas de planificación conjunta (TCI) de los profesores de un segundo año de la Escuela Normal. El grupo estaba conformado por profesores de Idiomas, de Lengua y de Artes; es decir, todos pertenecían al Departamento de Expresión. Fue el segundo año de aplicación de la SF en la escuela y para los cursos de segundo año. En el ciclo lectivo anterior, la reforma había comenzado por los primeros años.

Del Departamento de Expresión, especialmente de los profesores de la asignatura Lengua y Literatura había surgido un Proyecto que combinaba modalidades de taller de escritura, incentivo a la lectura y trabajo con géneros literarios tanto para primero como segundo año. La parte artística del área- Música y Plástica-, se sumó inmediatamente a la propuesta. Se

musicalizarían los relatos o se los convertiría en formas plásticas. La profesora de Es inglés se dedicó a trabajar vocabulario, pronunciación y gramática.

No fue inhabitual escuchar en el espacio asignado a la planificación frases del tipo “Tenemos que aplicar la SF paulatinamente” (profesor de Lengua y Literatura), “Vamos a ir de a poco con la aplicación de la SF, aprendiendo de los errores”, “No vamos a volver locos a los chicos nos señaló la coordinadora del Departamento de Expresión en un aula. El valor de experiencia, en los términos de Sennett (2009), fue visible también en este período signado por cuestiones pedagógicas. En contraste con la decisión ministerial de implementar la SF sin demoras y simultáneamente en todos los cursos de segundo año, los profesores se mantuvieron prudentes en su aplicación. Inferimos que conocían la complejidad de la implementación de la SF porque sabían de las dificultades surgidas en el primer año; a eso se agregaba el contexto todavía vigente de la pandemia. Los profesores instauraron, más o menos explícitamente, un tiempo de aplicación de la SF distinto: paulatino, con prueba y error, distante de la premura ministerial. Fue una verdadera creación de un tiempo propio, instituyente (Castoriadis, 1975)

Esta práctica reflexiva y resistente a la SF siguió siendo política, con las características democráticas que ya señalamos en el capítulo anterior (diálogo, debates, agrupamientos, etc.) No obstante, tanto entre los docentes del TCI que observamos como en otros del resto de la institución, en este período de ingreso de la SF, hubo cambios en la relación con la reforma.

En nuestra opinión se pasó de una etapa de contestación e impugnación de la SF pública y global a otra más local, micropolítica en los términos de Michel Foucault: “Hay un período caracterizado por lo que podemos llamar la ofensiva dispersa y discontinua” frente a otro que el autor llama “concreta y local” (1979, p. 127). Dicho esto, es de todos modos difícil separar enfáticamente una etapa de la otra, ya que también se contestaba en este segundo período a una significación nuclear y global de la SF: la distinción entre dirigentes y ejecutantes, entre los que supuestamente saben y los que ponen en práctica ese saber con su cuerpo (Tenti Fanfani, 2010). Sí nos parece un hecho que los niveles de resistencia y los movimientos instituyentes (de modalidades de aplicación, de temporalidades, de prácticas) se manifestaron cada vez más puertas adentro de la escuela. En este sentido estricto, se dio un movimiento en dirección a lo micropolítico.

A la crítica a la SF se sumaron aspectos más locales e inmediatos; así atravesó al TCI que observamos. Las cuestiones polémicas fueron la calidad de las capacitaciones obligatorias, la articulación de la reforma y sus efectos sobre el alumno, los problemas con la infraestructura y la organización de las horas de interdisciplina y Proyectos.

La coordinadora del Departamento de Expresión nos había comentado en la sala de profesores que había desestimado las capacitaciones ministeriales sobre la SF: “No las tuve en cuenta” nos indicó mientras su ayudante asentía del área; “No hubo ningún ejemplo concreto” de implementación en el aula, nos comentó. Los profesores del TCI que observamos no habían

recibido ninguna de las capacitaciones obligatorias por cuestiones de horarios excepto uno de ellos, profesor de Lengua y Literatura, que las había recibido antes, durante el ingreso de la SF a otra escuela. “Fueron capacitaciones abstractas, sin nada concreto”, juzgó en el espacio dedicado al TCI. “Yo lo que hice fue dedicarme a conocer lo que habían hecho otros docentes en otras escuelas con la SF para aprender de ellos y buscar inspiración”, nos relató.

Muy probablemente porque ya tenían experiencia de años en Proyectos e interdisciplina, a los profesores de la Escuela Normal no les resultó difícil comprender esta modalidad pedagógica, más allá de los fuertes desacuerdos apuntados sobre la reforma. Supimos que los capacitadores ministeriales no habían sido bien recibidos en la institución. “Les dijimos que teníamos experiencia en interdisciplina y querían seguir dándonos la clase como si nada” nos dijo una profesora del Departamento de Ciencias Exactas. De nuevo pesó en el malestar docente el hecho de que la propia experiencia en interdisciplina y Proyectos de los docentes no había sido tomada en cuenta por el Ministerio. Podemos concluir que el clima en esas capacitaciones obligatorias fue similar al descrito por Ponce (2021): “Según conversaciones informales que mantuvimos en las escuelas con informantes claves, cuando los y las capacitadoras llegaban a la escuela, antes de poder ofrecer sus propuestas, el ambiente de tensión y resistencia generaban un clima condicionante e irrefutable” (p. 63).

Es difícil, de todos modos, señalar cuáles aspectos generaron más tensión entre los docentes; la SF posee múltiples dimensiones que generaron conflictos, como hemos visto y veremos en este y capítulos siguientes. Tal vez una clave para entender la resistencia que enfrentó y enfrenta la SF es el peso que tiene en la reforma lo instituido, lo jerárquico, con la correlativa indiferencia por la participación docente. En otros términos: el Ministerio parece haber tratado de imponer la SF, muchas veces sin éxito, tratando de cercenar o reducir la capacidad docente para autoorganizarse, participar y promover propuestas; es decir, intentado cancelara posibles movimientos instituyentes. Esta reducción del espacio de acción creativa de los individuos en una institución es descrita por Bleger:

El espacio psíquico de la institución se reduce con la prevalencia de lo instituido sobre lo instituyente, con el desarrollo burocrático de la organización contra el proceso, con la supremacía de las formas narcisistas, represivas, negadoras y defensivas que sostienen a la institución contra un ambiente hostil, o en la estrategia de dominio por parte de ciertos sujetos (1998, p. 63)

¿Cómo juzgaron los docentes las capacitaciones ministeriales? A continuación, veremos lo que surgió del análisis de las entrevistas.

5.4 Las capacitaciones ministeriales acerca de la Secundaria del Futuro: la voz de los docentes

La formación docente ocupa un lugar destacado en muchos de los discursos actuales sobre educación y la SF no es la excepción. ¿Cómo juzgaron los docentes las capacitaciones? ¿Se las pudo articular en las prácticas? Antes de responder a esta pregunta, nos parece importante elucidar el lugar de la formación docente en los documentos ministeriales sobre la SF. En el documento “Secundaria Federal 2030” se especifica su estatuto, al que se considera fundamental para una mejor del sistema educativo:

Para llevar adelante esta transformación, es indispensable contar con un plan intensivo y permanente de formación y acompañamiento a los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias estatales, así como a los equipos técnicos provinciales y de CABA (Ministerio de Educación, 2017, p. 9)

Luego de señalar la importancia de las capacitaciones, se señala más adelante en el mismo documento cuáles son los temas en que se debe focalizar la formación de los docentes:

Ejemplos de capacitación en función del MOA [Marco de Organización de Aprendizajes] pueden ser la inclusión de temáticas vinculadas al trabajo interdisciplinario, al trabajo por Proyectos que incluya saberes emergentes (Ministerio de Educación, 2017, p.16).

Así, el documento señala el lugar privilegiado de la formación interdisciplinaria y por Proyectos en el marco de las capacitaciones.

Inferimos que el enunciador impersonal, similar al de otros documentos del Ministerio de Educación, tal vez pretende mostrarse sistemático y científico mediante el recurso de nominar mediante siglas (MOA); la impersonalidad también puede colaborar para un efecto de lectura “objetivo”, en la medida que aparece como alejada de la subjetividad.

¿Cuáles son los saberes emergentes que aparecen en el documento “Secundaria Federal 2030”? La cuestión es relevante porque, como se manifiesta en la cita anterior, los saberes emergentes deben presentarse como contenido de la interdisciplinaria y los Proyectos. El documento los enumera:

Ciudadanía desde una perspectiva global y local, bienestar, salud y cuidado personal, ambiente y desarrollo sostenible, la sociedad del conocimiento y la comunicación, la juventud, desarrollo y el arte, cultura y patrimonio (Ministerio de Educación, 2017, p, 8)

No se definen estos tópicos en su articulación práctica, razón por lo cual, nos parece, quedan algo difusos. Ciertamente que un documento puede ser considerado como una guía de consideraciones generales y principios, no un detalle pormenorizado de su puesta en práctica. No obstante, creemos que no pueden ser olvidadas las cuestiones operativas, incluso en un esquema global; si no fuese así, ¿con qué se articularía tal esquema?

Acaso algo de esta falta de definiciones se haya trasladado a las capacitaciones, en vista de la opinión de muchos docentes, como veremos más adelante en este mismo capítulo.

La cuestión de la capacitación atraviesa varios textos ministeriales, a tono con un imaginario que tal vez supone profesores perpetuamente deficitarios en tal aspecto. La supuesta falta de capacitación docente aparece como una topicalización generada en los documentos mediante la repetición, a veces subrayada con títulos, y con pasajes destacados en negrita.

En el documento “La Escuela que Queremos” también se presenta la cuestión de la formación docente:

Es necesario para poder implementar esta propuesta generar espacios de formación y acompañamiento a los docentes y al equipo directivo para resignificar las prácticas de enseñanza, partiendo de los saberes que los docentes tienen e incorporando y construyendo aquellos necesarios para llevarla a cabo (Ministerio de Educación, 2017, p. 16)

Los gerundios al final de la cita (construyendo, incorporando) no aclaran la cuestión de quién o quiénes deben establecer estos espacios de formación (¿cada escuela?, ¿el Ministerio?, ¿otros actores?). De lo que no hay dudas es de la importancia atribuida a la capacitación docente: con el deber ser en posición inicial, destacada: “Es necesario”.

Por otro lado, el documento presupone que los docentes y el equipo directivo no resignifican constantemente sus saberes por sí mismos, sino que tales saberes permanecen inmutables, cristalizados (“partiendo de los saberes...”). Por otro lado, los nuevos saberes no se definen claramente.

Se insiste en los documentos con otro tópico: la idea de que la SF supone una novedad o una innovación pedagógica. Esto es coherente con la necesidad de brindar capacitaciones ya que la experiencia previa docente no sería de ayuda para la reforma. Nos parece que en la posición de

las capacitaciones para la SF puede rastrearse una política de desacreditación pública de los docentes. Como señala Pollizi (2019), “La estrategia de la descalificación pública de los docentes” los convierte “en destinatarios de nuevos catálogos de capacitación” al tiempo que se les niega participación en el diseño de la SF (p, 13). Iglesias (2018 a) también señala que no se puede, sin caer en la superficialidad, adscribir lo nuevo a lo bueno sin otras consideraciones.

Si el poder tiene un correlato en el saber, como señal Foucault (2008), si su unidad de análisis es el rango, se deduce que la instancia del poder principal es la que introduce- el punto de origen-, del diseño y la implementación de la SF. Esta instancia es el Ministerio de Educación de la Ciudad. Hay entonces una temporalidad lineal y vertical cuyo origen está en el diseño y cuyo fin aparece en la implementación. Esta linealidad no es solo indiferente a la opinión de los docentes, sino también de las dificultades prácticas. No hay recursividad en este tiempo instituido; ningún documento establece formalmente la posibilidad de la participación docente incluso en el nivel operativo de la SF, con la probable excepción del espacio del aula. Es de nuevo, la significación imaginaria de dirigentes y ejecutantes pero vista en desde la temporalidad. El tiempo cero es el introducido por el Ministerio; él se completará con la puesta en práctica de la SF en una sucesión prefijada no recursiva. Así, se supone que los docentes deben implementar los cambios, no desplazarlos, problematizarlos, rechazarlos o relacionarse con ellos con algún otro tipo de participación.

La evaluación de la eficacia de la reforma no se abre tampoco a un espacio de discusión entre ciudadanos, ni entre docentes (que también son ciudadanos), sino que aparece expresamente reservada al Ministerio. Así lo especifica el documento “Secundaria Federal 2030”:

El monitoreo y la evaluación son herramientas de la gestión que deben acompañar todas las etapas del proceso. De manera sistemática, se debe destinar tiempo a relevar información que permita evaluar el nivel de progreso realizado hacia nuestro punto de llegada y permitir introducir modificaciones que mejoren el proceso (Ministerio de Educación, 2019, p.17).

Es el Ministerio es el que capacita y el que también juzga los resultados de la capacitación. Hay de nuevo un vocabulario desubjetivizado (proceso, sistemático, etapas) que parece sugerir que se controla, con independencia de los individuos y contextos, la implementación de la reforma. Esta se presenta implícitamente como aproblemática. La eventualidad del azar, de problemas no previstos, del error de juicio (en los criterios de evaluación, en la implicación de los funcionarios en aquello que juzgan, en las dimensiones socio-económicas del aprendizaje, etc.) no aparecen incorporados como parte de esta planificación lineal. La SF es presentada como una reforma puramente organizativo-pedagógica ya establecida que solo debe ser puesta en práctica

y eventualmente mejorada *a posteriori* y por instancias predeterminadas por el Ministerio de Educación. Esta clausura de la reforma al debate y el cuestionamiento públicos es otra significación que nos parece muy visible. Es el rechazo al espacio público político, a la apertura a la subjetividad ciudadana (Arendt, 2003).

La SF es el producto de una planificación normativa cuyo imaginario supone que ella se establece sobre una realidad infinitamente flexible y por tanto factible, no sobre personas con sus propios puntos de vista y experiencias. Matus (1987) ha alertado tanto acerca de no subestimar las complejidades de la planificación, a no considerarla como una instancia meramente técnico- burocrática:

La planificación debe asumir que el medio en que ella se desarrolla es un medio resistente que se opone a nuestra voluntad y que tal oposición no proviene de la naturaleza, sino de otros hombres con distintas visiones, objetivos, recursos y poder, que también hacen un cálculo sobre el futuro y tienen iguales o mayores posibilidades que nosotros de conducir el proceso social por un camino que se aparte del nuestro (1987, p, 10).

En la SF casi no se tienen en cuenta estos múltiples aspectos porque parece presuponerse que la planificación se instaura sobre entes inertes. Es un imaginario que presupone una realidad cuyo contenido es un conjunto de objetos combinables y relacionados según reglas determinables de antemano. La subjetividad es subsumida como un ente más:

La planificación podría ser un problema técnico si se refiriera a la relación el hombre con las cosas, pero estas cosas siempre ocultan a otros hombres. La planificación es así un problema entre hombres, entre gobernantes con minúscula (Matus, 1987, p. 10)

Pero también es cierto que el discurso ministerial no es siempre unívoco. En contadas ocasiones aparece alguna referencia a la participación docente y a la complejidad del sistema educativo. En esos pasajes es como si el -imaginario dominante dudara de sí mismo y dejase lugar a otras concepciones y en estas emergiera de pronto la compleja realidad de las escuelas, de su organización y de la tarea docente. Parece como si se manifestase, aunque más no sea por momentos, la necesidad de recurrir a la participación de otras instancias aparte del propio Ministerio. En el documento “La Escuela que Queremos” puede leerse: “Como la enseñanza es una práctica situada y multidimensional, los docentes son quienes tomarán las decisiones

pedagógico- didácticas sobre ésta en función de los objetivos previstos en el Diseño Curricular y de los contenidos específicos” (Ministerio de Educación, 2017, p, 16).

Pero también es cierto que esta participación docente parece manifestarse siempre -la redacción no es para nosotros del todo clara-, en el nivel del aula y no en los más globales, de diseño e implementación de una reforma.

5.5 Testimonios docentes sobre las capacitaciones para la Secundaria del Futuro

Los docentes que entrevistamos por fuera de los TCI, de distintas escuelas, analizaron y evaluaron las capacitaciones que les brindó el Ministerio de Educación de CABA.

Una profesora de una asignatura artística que participó en numerosos espacios de formación de la SF nos comentó:

Las capacitaciones no estaban mal, estaban buenas. Pero, en algún sentido estaban buenas porque, en general, eran capacitaciones donde había que hacer algo. Obviamente otras eran muy teóricas. Lo bueno es que siempre había una situación, un problema que se planteaba (...) Como que siempre te hacían reflexionar sobre el tema, pero es verdad que nunca tuvieron mucha claridad. Si bien se hacían reflexiones, nunca me fui con algo muy resuelto, en lo más mínimo (D 7).

La profesora sugiere capacitaciones interesantes, pero no vinculadas a las prácticas en un contexto determinado, el de su escuela, con una población de alumnos con diversos problemas socioeconómicos y con escasez de material didáctico.

Sin embargo, a veces el discurso ministerial se presenta preocupado por la articulación y también por la experiencia docente en un contexto determinado. En “La Escuela que Queremos” se consideran los conocimientos previos docentes:

Asimismo, es necesario considerar las experiencias y saberes producidos por las escuelas y los docentes en sus prácticas. El trabajo de sistematización y difusión de estas experiencias puede ser un valioso punto de partida para el trabajo (Ministerio de Educación, 2017, p.17).

Nos parece que el documento “La Escuela que Queremos” es, en general, no solo más democrático que el resto de los documentos ministeriales de nuestro *corpus*, sino que también es el texto que más referencia manifiesta, aunque en pocas ocasiones, sobre las diversas

dificultades que atraviesa una reforma en relación a sus contextos de implementación. Ponce e Iglesias (2024) coinciden con nuestra apreciación.

Un miembro de un equipo directivo también se refirió a las capacitaciones. Nos comentó las dificultades que atravesó la posibilidad de volcar en ellas su experiencia y la de los docentes de su escuela en trabajos interdisciplinarios. Nos comentó que los funcionarios del Ministerio de Educación con los que se reunió le aseguraban que habían incorporado a la SF la experiencia en interdisciplina de su institución, pero en realidad la desestimaban; “Ellos dicen que sí, que tomaron nuestra experiencia. Lo dicen porque los Proyectos que teníamos, los seguimos teniendo. Pero este año no se pudieron concretar” (ED 2). En su escuela se trabajaba transversalmente, entre varias áreas; la SF solo lo permite en el interior de cada área, como ya señalamos. La directiva insistió en que, si bien los funcionarios le repetían que tomaban su experiencia, permanecían impasibles cuando les explicaba que para establecer la interdisciplina no se había necesitado de la presencia simultánea de los profesores de un área en el aula: “Hacíamos Proyectos Integradores, pero no como proponían ellos, con esa obligatoriedad de estar todos en el aula” (ED 2) nos remarcó varias veces.

Un docente del área de Ciencias Naturales destacó las capacitaciones no por el aporte ministerial sino por la posibilidad de aprender de otros colegas; lo bueno fue “La interacción con otros docentes. Cuando hay alguno de los docentes que ya han laburado en otra parte, te viene con la experiencia” (D 4). El mismo profesor, que juzgó abrupto e improvisado el ingreso de la SF a las escuelas, sostuvo que las capacitaciones deberían, para ser efectivas, incluirse como asignaturas en la currícula de los profesorados.

Una profesora del área de Expresión no encontró apoyatura en las capacitaciones para sus prácticas: “No recuerdo que nos hayan dado bases o temas para formar un Proyecto o cuáles estrategias pedagógicas utilizar” (D 6). Otra colega del área se extendió más sobre la cuestión de su utilidad:

Tuvimos una capacitación en el 2019 y después hubo otras, varias virtuales, pero nunca hubo algo concreto: esto se hace así, está este procedimiento, tenemos esta experiencia de tal escuela de la que les podemos dar un ejemplo. No hubo nada. Todo era muy abstracto (D 5)

Una directiva nos comentó incluso que su escuela había perdido, debido al ingreso de la SF, horas en las cuales los profesores diseñaban Proyectos interdisciplinarios:

Nosotros y otras escuelas teníamos lo que se llamaba Proyectos XIII, con el cual teníamos un paquete importante de horas extraclase, sin alumnos a cargo, que

siempre nos permitieron trabajar por Proyectos. (...) Nosotros con la Secundaria del Futuro y con la NES hemos perdido horas. Perdimos horas del Proyectos XIII (ED 1)

Inferimos que, más allá de la indiferencia ministerial por ella, algo de la experiencia previa acumulada por los docentes se trasladó a la SF. No obstante, nos parece que las restricciones horarias y organizativas que impone la reforma (como vimos y seguiremos viendo en el análisis de los TCI que observamos) tal vez conspiran contra su efectividad.

Pero hubo docentes que no recibieron ninguna capacitación. Un profesor del área de Ciencias Exactas sostuvo que no recibió en ninguna. “Trabajar en Proyectos significa trabajar en equipo y acá no ha habido capacitaciones (...). Cada uno pone lo que puede” (D 9).

Una profesora de Ciencias Sociales evaluó que las capacitaciones obligatorias dadas por el ministerio para la SF, de las que hizo varias, no le fueron útiles. No sucedió lo mismo con los cursos que eligió voluntariamente en la Escuela de Maestros, con excepción de los online, cuya modalidad pedagógica (“Una cagada”, evaluó) rechazó a pesar de su interés en el material bibliográfico, que “Estaba bueno” (D 1) y le fue útil para la SF.

Una profesora de idiomas mantuvo el tópico de la falta de interés práctico de las capacitaciones; sostuvo que, en las charlas de formación previas a la implementación de la SF, no le dieron “Nada, ni siquiera material, ni ejemplos, ni Proyectos. Yo encontré un Proyecto por ahí perdido en el universo” (D 5). Una colega suya de la misma área consideró a las capacitaciones como poco útiles por ser “Muy generales” y alejadas de contexto: “No fueron reales” (D 8).

Vemos que en muchas entrevistas los docentes señalan, con los matices de cada subjetividad, la distancia entre las propuestas de las capacitaciones y los contextos en que ellos desempeñan sus funciones. Capacitaciones “teóricas” poco “reales” o “interesantes” pero no articulables en las aulas muestran tal vez el fracaso de un imaginario que pretende inscribir saberes pedagógicos en el ámbito de la escuela secundaria con paradigmas no vinculados a él o carentes de las mediaciones del caso. Iglesias (2018c) se extiende sobre este punto que consideramos crucial

Distintas investigaciones locales y de la región muestran que la exportación del modelo universitario al resto del sistema de educación superior no garantiza la formación de “mejores” docentes ni resuelve la lejanía de su preparación de las aulas “reales” en las que se insertan (p.197).

La autora sugiere que las capacitaciones deben estar orientadas a una formación en ejercicio, es decir, situada en contexto, con articulación en las prácticas concretas.

Si bien en nuestras entrevistas no encontramos entre los docentes una crítica tan radical a las capacitaciones como las relevadas por otras investigaciones (Orce, Capellacci, Hillert y otros, 2020) no por ello nos parece saldada la cuestión. Veamos qué ocurrió al respecto a continuación. Parece aventurado considerar a las respuestas docentes sobre la formación brindada por la SF como positivas. Algunos docentes se quejaron de las capacitaciones sobre la SF respecto a la interdisciplina y al trabajo por Proyectos; otros lo hicieron del contenido en general; no pocos de que no tuviesen en cuenta su propia experiencia con estas modalidades de trabajo. Todos señalaron su descontextualización.

Pero es cierto que las capacitaciones no fueron, como hemos dicho, rechazadas de plano, si bien recibieron fuertes críticas que quizás podrían haber concluido en un rechazo más contundente.

Admitimos nuestra perplejidad en el análisis y nos animamos a hacer una reflexión para intentar captar los matices y el sentido global de las consideraciones docentes. Suponemos que los profesores, en tanto colectivo signado por el estudio, se mostraron reticentes a despreciar el conocimiento dado por las capacitaciones, aunque este fuese de carácter muy general y poco aplicable. Tal vez primó el respeto por el conocimiento en sí y muchos docentes se negaron a minimizar el saber que se les brindaba. Por ello, si bien las capacitaciones no fueron vistas como positivas desde el punto de vista de la aplicación de la SF, sí fueron destacadas como proveedoras de algún aporte.

Pero al final fueron de nuevo los docentes los que tuvieron que organizarse y buscar por sus medios -una nueva muestra de la autonomía por vacancia-, la articulación práctica (y muchas veces la propia teoría) para la implementación de la SF ya que el Ministerio no se las proporcionaba (como en el caso de los docentes que no recibieron ninguna capacitación) o se las proporcionaba con un contenido difuso y, a fin de cuentas, sin aplicación práctica. Todo este complejo proceso de autoorganización colectiva lo veremos más en profundidad en el capítulo seis y siete.

En cuanto a las capacitaciones, en el juego discursivo del *nosotros* y los *otros*, Ministerio y docentes se presentaron como antagonistas con matices. Ambos coincidieron en el valor del conocimiento. Pero mientras el Ministerio se manifestó a través de un discurso que lo situaba como la instancia privilegiada del saber, los docentes rechazaron esta pretensión. Opusieron a ella el valor de su conocimiento basado en la experiencia y buscaron convertir los lineamientos abstractos del trabajo interdisciplinar y por Proyectos de la SF en algo concreto y factible. Opusieron, en suma, prácticas de autoorganización personal y grupal a la verticalidad ministerial.

Hay una última cuestión sobre este aspecto que nos parece interesante. ¿Qué fue lo que motivó este movimiento instituyente por parte de los docentes? ¿Por qué no se dejaron inmovilizar por capacitaciones finalmente carentes de operatividad? Nos parece que la respuesta es múltiple. Por un lado, se manifestó la autonomía por vacancia: la ausencia de recursos simbólicos y

organizativos -y también muchas veces materiales junto a las obligaciones normativas-, los obligaron a inventar Proyectos y aprender por sí mismos la interdisciplina (en los casos en que no tenían experiencia en ella).

Pero hubo algo más: creemos que hay algo notorio y que incluso lo va a ser más todavía en las observaciones participantes sobre los TCI en los siguientes dos capítulos: hubo una ética de trabajo docente, un *ethos* común, que fue la fuente para intentar configurar propuestas pedagógicas en los que pudiera reconocerse su experiencia y profesionalidad más allá de los postulados poco claros de la SF. Solo así puede entenderse que más allá de las críticas a las capacitaciones y las limitaciones de todo tipo, los docentes estableciesen la reforma del modo que ellos consideraron adecuado, aunque ello fuera con limitaciones, ya que ciertas cuestiones quedaron más allá de su poder de decisión. Implementaron la SF a pesar de las limitaciones organizacionales y de recursos, con la indiferencia de un Ministerio acaso desprestigiado y considerado ineficaz. Tal vez pueda parecer una idea demasiado audaz, pero ¿ocurrió también quizás que muchos docentes, en vistas de una reforma que juzgaron muy negativamente, se movilizaron pedagógicamente para por lo menos evitar los efectos que consideraron más perjudiciales?,

Nos parece que las ideas de Richard Sennett (2003) son iluminadoras en este punto. Hay una ética del trabajo que se presenta en la acción, en el autoreconocimiento del sujeto en un trabajo considerado de calidad. Ciertamente el autor interpreta esto para el caso del trabajador manual. Nosotros creemos, por lo ya visto, que su concepción del sentido del oficio puede ser extendida a las relaciones de los docentes con su tarea:

En el dominio el objeto es un medio para otro fin, el de exhibir ante otros lo que se ha hecho, lo que se ha llegado a ser. (...) La exhibición del dominio requiere en parte la aprobación de los otros, pero también una satisfacción consciente, la satisfacción de tener razón (2003, p. 93).

Creemos que en la “satisfacción consciente” por el propio trabajo aparece uno de los impulsos que motivaron a los docentes a modificar ciertos aspectos de la SF cuando ella ingresó en las escuelas. Ella fue muy probablemente la fuente principal del impulso instituyente que veremos una vez más manifestarse en los capítulos que siguen.

6: Organización del trabajo interdisciplinario en la Secundaria del Futuro: el tiempo y el estatuto del conocimiento.

6.1 El ingreso de la Secundaria del Futuro a la Escuela Normal

Volviendo a la observación del TCI en la Escuela Normal, ni el equipo directivo de la escuela ni el Ministerio proporcionaron un lugar para que los profesores se reuniesen para los Proyectos interdisciplinarios cuando se decidió que la SF debía ingresar a las aulas, todavía en el período de la pandemia por COVID 19 en junio del 2021. Los docentes debieron organizar su trabajo mediante conversaciones en WhatsApp, documentos colaborativos y otras modalidades virtuales, con frecuencia fuera del horario laboral. Ello ocurrió, como señalamos, durante la pandemia, cuando los profesores iban a la escuela en un horario reducido, pero también cuando se retornó a la presencialidad plena; era julio del 2021. Como veremos, organizar los horarios para que los docentes estuviesen presentes tanto en los TCI de planificación como en el aula con los alumnos fue una tarea ardua con no pocas vicisitudes.

El contenido de los materiales que intercambiaron los docentes fue diverso: se compilaron actividades a partir de los aportes de todos los docentes (Drive), chats y audios donde se sumaban ideas y los profesores se presentaban (creando grupos de trabajos para coordinarse); también se intercambió material bibliográfico práctico para trabajar en clase.

Se usó una jornada de la escuela, dedicada formalmente a otras cuestiones, para presentar el Proyecto interdisciplinario del Departamento de Expresión e instalarlo en presencia de profesores. Ello fue un pedido o una exigencia de los docentes del área, como expresó la coordinadora del área en la reunión (“Vamos a usar la jornada para comentar el Proyecto que tenemos”, les informó en un aula a los profesores presentes) de nuevo podemos observar una resignificación del espacio institucional, otro movimiento instituyente (Castoriadis, 1975) Se acordó, como ya señalamos, que la interdisciplina según la SF iba a ser implementada reflexivamente, es decir con los cuidados necesarios como para no perjudicar a los alumnos con propuestas apresuradas y confusas. En el aula donde se reunieron los profesores en esta jornada institucional, hubo muchas voces al respecto a esta cuestión; “No tenemos que aplicar la SF a lo loco”, señaló un profesor de Lengua y Literatura; “Esto es para comenzar y debemos hacerlo con tranquilidad”, advirtió una colega del mismo Departamento; “Hay que recordar que los alumnos vienen de la pandemia”, puntualizó una profesora de idiomas. Un profesor del Departamento de Expresión le comentó a su colega de idiomas, que acordó con él, “Tenemos

que atenuar este desastre del Ministerio porque no se lo podemos evitar a los alumnos”. La estrategia fue tomarse el tiempo para explicarles a los alumnos la nueva modalidad de cursada (los ochentas minutos semanales con la presencia simultánea de los profesores) con la interdisciplina por áreas mientras se iba tomando nota de cómo reaccionaban o se sentían con ella. Si bien los docentes diseñaron actividades, no hubo nada parecido a una planificación rígida; más bien hubo actividades nucleares que se ramificaban de manera flexible según lo permitiese el contexto tanto de alumnos como de recursos y disposición de aulas para la SF. Nos encontramos con un imaginario temporal (Castoriadis, 1975) de aplicación de la SF diferente al propuesto por el Ministerio: no lineal, con asignación del tiempo en función de estrategias pedagógicas, flexible frente a la novedad de la reforma para los alumnos.

La consigna fue entonces no instaurar la reforma de manera brusca para no sobrecargar y confundir al alumno, ya en una condición compleja debido a la pandemia. Los profesores, sin todavía un horario asignado para la tarea (era ya agosto del 2021), se dedicaron a componer material para actividades interdisciplinarias. Los de Lengua y Literatura crearon un cuadernillo con una antología de relatos breves de diversos géneros literarios; su idea fue estandarizar hasta cierto punto el material bibliográfico.

No hubo tampoco en ese momento un espacio dedicado a los TCI ni para la participación docente a pesar de las alusiones, como ya señalamos, en algún documento ministerial a la participación de los profesores en los cambios organizativos y pedagógicos institucionales. Como en el documento “La Escuela que Queremos”, donde puede leerse que “la propuesta de cambio organizacional de la escuela secundaria debe hacerse con la participación de las instituciones y los actores que las conforman” (Ministerio de Educación, 2017. p. 2). Pero en los hechos, como acotan Arzola y David (2019) en el caso mexicano a partir de entrevistas, el discurso orientado a la autonomía quedó en palabras:

Cuando se trata de abrir espacios para la participación y la colegialidad las instancias ejecutoras de la política educativa local no parecen implementar alguna estrategia para romper la estructura jerárquica que caracteriza al sistema, por el contrario, ella está cada día más arraigada (p.519).

Esta necesidad de los profesores de desviarse de la impronta verticalista y formalista del Ministerio -en el sentido a aplicar la SF rápida e independientemente de una reflexión sobre su articulación práctica-, nos parece que debe ser visibilizada. Sus trabajos manifiestan un cúmulo de actividades a veces menospreciadas y carentes de registro en documentos formales. Como Arzola y David, acotan esas actividades aparecen poco valoradas, incluso por los profesores:

Curiosamente profesores que de continuo se “desvían de lo planeado para atender los recorridos laberínticos que impone la cotidianidad no ubican esto como una fortaleza que puede ser aprovechada para responder a situaciones imprevistas; por el contrario, lo consideran una herejía a la palabra empeñada en el documento llamado planificación (2014, p. 524)

Debemos repetir que, en el caso de la Escuela Normal, sea cual sea la valoración de los docentes por su propio trabajo, no encontramos indicios de pretender articular el ingreso de la SF con una planificación rígida. De hecho, si algún docente hubiera propuesto algo así, nos parece que habría obtenido un rechazo. Inferimos que los docentes comprendieron que la multitud de problemas que enfrentaban- entre los cuales se encontraba nada menos que la pandemia de COVID 19-, no podía ser resuelta mediante un documento superficial, como dejaron entrever sus comentarios sobre las capacitaciones, ya relevados en los párrafos anteriores.

En síntesis, nos parece que es importante destacar que la preocupación de los docentes, si se quiere llamarla así, fue articular la SF en una propuesta concreta y clara en contraposición con objetivos difusos y capacitaciones de escasa utilidad por parte del Ministerio.

6.2 Los nuevos horarios y la organización de las clases: problemas para los alumnos

Veremos más adelante que los docentes entrevistados de diversas escuelas coincidieron con las prevenciones de los profesores de la Escuela Normal respecto a la implementación de la SF. Las modificaciones horarias impuestas por la SF que, como ya dijimos, establecían módulos de cuarenta u ochenta minutos con la presencia simultánea de todos los profesores de cada asignatura del área fue una cuestión considerada problemática desde una perspectiva pedagógica, como hemos recabado en los testimonios ya y veremos más en profundidad en este capítulo y en los siguientes (en especial en la observación participante en la Escuela Técnica).

¿Se sintieron a gusto los alumnos con la organización pedagógica, en el trabajo interdisciplinario tal como lo propone la SF? ¿Los ayudó en su aprendizaje? Señalemos que este aspecto no lo habíamos tenido en cuenta a priori en nuestra investigación; surgió de comentarios de los profesores.

Un profesor de segundo año del Departamento de Expresión de una Escuela Técnica nos señaló que los nuevos horarios fragmentaban la enseñanza, confundiendo a sus alumnos:

No solo modificó la rutina o el trabajo áulico para el docente, también lo hizo para el estudiante. En ese sentido generó mucha incertidumbre y desconcierto. No lograban [los estudiantes] saber qué materia tenían en ese momento. (...) No lograban entender, con el correr del cuatrimestre, que tenían su materia disciplinar, luego el Proyecto, luego la materia disciplina (D 3)

Ya vimos cómo los docentes de la Escuela Normal reorganizaron horarios y modalidades de la SF para adecuarla a sus criterios pedagógicos. Más adelante, veremos en las observaciones participantes sobre el TCI de la Escuela Técnica los intentos de los docentes para evitar los problemas organizativos de la reforma de una forma más radical. Adelantamos, antes de verlo en profundidad, que una de sus estrategias para enfrentar las dificultades fue reorganizar los horarios propuestos por la SF profundamente. Esto implicó, en la práctica, disponer del tiempo para la asignatura y para el trabajo interareal de un modo muy diferente al propuesto por el Ministerio.

Una docente de idiomas segundo año nos comentó que sus alumnos estaban “desvalidos” ya que “a veces ellos no saben si es su materia o es el espacio interareal” (D 5), aquel en que interactúan en el aula.

La incertidumbre, la confusión y términos del mismo campo semántico se repiten en varios niveles en el discurso de los profesores sobre la SF. Todo lo cual, nos parece, que hace emerger también la complejidad de la educación y sus contextos. Alumnos, tradiciones, experiencias, límites de recursos, configuraciones organizacionales, entre otros aspectos, se despliegan, a veces intempestivos, en las voces de los docentes.

Una profesora del Departamento de Ciencias Sociales ilustró las dificultades que la implementación organizativa de la SF en los alumnos en un contexto signado por las complejidades de la pandemia:

Para mí este año no se tendría que haber hecho la SF. Fue mucho. Traté de apaciguarlo, no se los tiré a los alumnos así de golpe, si no de a poquito para que no sea muy denso. Pero, para mí, este año no se tendría que haber hecho [2021, año de pandemia COVID 19]. Las condiciones no estaban para hacer Secundaria del Futuro (D 1).

Este apresuramiento en la implementación muestra, en nuestra opinión, una cualidad mecánica, maquinica, en la forma de avanzar del Ministerio con la reforma. Ella parece no querer detenerse, e intenta avanzar, no siempre con éxito, sobre las subjetividades sobreexigidas de docentes y alumnos. Es la “mecanización” (Weber, 1991, p. 32) propia del orden burocrático. El fundamento de la aplicación de la SF en un contexto tan crítico se vuelve manifiesto como

imposición pura. El Ministerio reclamaba, implícitamente, que los docentes, en tanto funcionarios propios de su área, obedecieran sus propuestas sin deliberar sobre ellas. Dicho de otro modo: que aceptaran su autoridad formalmente, sin necesidad de fundamentarla; que aceptaran la obediencia por la obediencia misma:

En las organizaciones públicas y en las privadas, la disciplina del cuerpo de funcionarios tiene como término de comparación la constelación de actitudes del funcionario respecto de una obediencia rigurosa dentro de su actividad habitual, Esta disciplina deviene cada vez más el fundamento de todo orden (Weber, 1991, p. 85).

6.3 Organizar el aula presencial en la Secundaria del Futuro: la observación en la Escuela Normal

Como la pandemia aún se encontraba vigente, en la Escuela Normal los cursos de alumnos se dividieron en dos mitades que concurrían alternativamente; el equipo directivo decidió que solo un profesor estuviese presente por vez frente a los alumnos debido a las posibilidades de contagio, con una reducción del alumnado que concurría a las aulas; la escuela se encontraba en el período de presencialidad cuidada (principios de agosto del 2021. En ese momento parte del contenido de algunas materias (o la totalidad de ellas en algunos casos), se continuaba impartiendo de modo virtual. Más adelante se volvería a la presencialidad plena; es decir, al estado anterior a la presencia del virus COVID 19.

Como señalamos, no se había retornado a los horarios escolares previos al comienzo de la pandemia. (16 de marzo del 2020) En este horario reducido, el equipo directivo dispuso que solo se dedicaran cuarenta minutos semanales a la interdisciplina en lugar de los ochenta que proponía la SF teóricamente. Esta reducción horaria para los Proyectos fue juzgada por los docentes del TCI que observamos como una forma de establecer la reforma formalmente sin reparar en los tiempos pedagógicos; les parecía que la SF se implementaba así solamente para demostrar que se cumplía con el Ministerio, para “Hacer que se hace” (tal como nos comentaron dos docentes del Departamento de Expresión en la sala de profesores). Atribuían implícitamente esta modalidad de simulación fáctica tanto al Ministerio de Educación de la Ciudad como al equipo directivo de la institución.

Veremos más adelante que los horarios asignados para el Proyecto interdisciplinario fueron imprevistamente alterados. Mientras tanto, la cuestión administrativa tampoco se determinaba de manera clara: los profesores no sabían cómo debían declarar las horas asignadas. Las reuniones de planificación no podían establecerse porque la escuela no disponía de lugares para

ellas. Todo esto sugirió a los profesores posibilidades para ironizar sobre las disposiciones inconsultas del Ministerio y su indiferencia frente a la factibilidad de su reforma educativa. De nuevo aparecieron frases como “Hacer que se hace” referidas a las medidas ministeriales o “Esto es un quilombo”, como le comentó una profesora del arte del TCI a una colega que asintió en el pasillo de la escuela. Este imaginario formal o, si se quiere nominal, de implementación de la SF también fue señalado por Ponce (2021).

6.4 La organización de horarios en la voz de los docentes

En las entrevistas, la mayoría de los docentes se quejaron de trámites laberínticos para presentar administrativamente sus cambios de horarios, como ya analizamos en los capítulos precedentes. Organizarlos en la práctica fue otra fuente de problemas: solo dos de los entrevistados manifestaron que pudieron ajustar sus horarios fácilmente, con la salvedad de que uno de ellos nos refirió que conocía de inconvenientes de otros colegas.

Por si las complicaciones fueran pocas, el Ministerio estableció de forma paralela a la implementación de la SF y a la pandemia, la digitalización de las declaraciones juradas. Es decir, los horarios de cada docente en las escuelas en que trabajaba debían ser registrados de nuevo en documentos digitales; el formato en papel debía ser reemplazado por formularios virtuales. Muchos docentes no supieron cómo llenar las planillas virtuales; el sistema dejó de funcionar con frecuencia. El Ministerio de Educación puso a disposición de los docentes un documento en internet en formato PDF como instructivo.

Los docentes que entrevistamos analizaron esta modificación administrativa (digital) y la modalidad anterior; en los pasajes siguientes nos referiremos indistintamente tanto a los formularios virtuales como a los compararemos con lo sucedido en la Escuela Normal.

Un profesor del área de Exactas, que debió renunciar a sus horas en una escuela por una incompatibilidad horaria producto de la SF, nos señaló que “No hubo capacitaciones administrativas” (D 4), aunque él logró completar el formulario digital sin inconvenientes

Una profesora del Departamento de Ciencias Exactas nos refirió los problemas laborales que generaron los nuevos horarios en sus compañeros:

Lo que a mí me influenció más y donde hice causa común fue con mis compañeros se dio al ver la nueva dinámica; vi que había compañeros que sí iban a perder horas. Eso sí me tocó, porque si me hubiera pasado a mí, ellos hubieran reaccionado de la misma manera (D 10).

Hubo decisiones que podemos considerar solidarias, destinadas a no alterar la disposición institucional de las escuelas en medio de estos cambios complejos. A veces se debieron definir horarios para los docentes de un modo idiosincrático, por imposibilidad de implementarlos según la SF. Un profesor del Departamento de Ciencias Exactas encontró buena disposición en el equipo directivo de su escuela para adecuar su horario a las necesidades de la reforma, pero nos señaló que su caso no fue general. “Hubo mucho lío entre los profesores de primer año” (D4), nos señaló.

Una profesora del área de expresión reflexionó y criticó la demora en el cobro debido a los trámites laberínticos: “Tomamos como algo natural que no nos paguen, pero somos trabajadores que venimos a trabajar sin cobrar. Lo naturalizamos cuando no es algo normal” (D 3).

Una profesora del Departamento de Expresión nos describió un proceso cargado de incertidumbres para completar los formularios virtuales de su declaración jurada para la SF:

Todo lo virtual fue terrible. Tuve montones de complicaciones, de bloqueo, de cosas que no lograba entrar. Tuve que hacer llamados, estando en línea mientras me iban orientando para completar la declaración. Imprimir muchas veces los formularios, traerlos a la escuela para ver si estaban correctos; muy complicado, un trabajo de horas. Fines de semana que estuve trabajando con y, por ejemplo, que se borrara todo (D 2).

La autonomía por vacancia, concepto que hemos creado *ad hoc*, vuelve a repetirse aquí: el docente debe arreglárselas sin ayuda para completar los trámites que le permitan cobrar.

Otra profesora de la misma área nos relató de sus peripecias a la hora de cobrar las horas de la SF:

Fue muy difícil, tarde en cobrar como seis meses. Entré a la escuela en abril y en junio o julio me llama el rector diciéndome que lo disculpara, que no sé qué había pasado con los papeles, que tenía que hacer la declaración jurada de nuevo. Se atrasó muchísimo el pago (D 7).

En medio de la multitud de cuestiones problemáticas de la SF, los trámites administrativos confusos e interminables, tal como nos lo transmitieron los docentes en las entrevistas en profundidad, tal vez se tornaron en otra fuente de sufrimiento. El análisis de Lidia Fernández conceptualiza un esquema para pensar los efectos en la subjetividad de esta sobredemanda; en las instituciones se instalan modos de funcionamiento degradados:

Es indispensable tomar en cuenta que en nuestras instituciones educativas públicas- en cualquiera de los niveles del sistema formal- se ha agudizado el sufrimiento como consecuencia de la configuración crítica del espacio institucional. Un número importante de ellas vive las consecuencias del aumento de la pasividad frente a este sufrimiento de la instalación de formas alteradas de dinámica (1994, p.47)

Nos parece que hemos recabado en este trabajo sobradas muestras de “formas alteradas de dinámica” como para volver sobre ello. ¿Será exagerado considerar que, en vista de tantos inconvenientes, el Ministerio parece requerir, para la aplicación de la SF, de un docente modelado como un héroe? ¿O tal vez de alguien capaz, en caso de que fuese posible, de desposeerse de su subjetividad, de sus necesidades humanas? Lidia Fernández ilumina esta cuestión; las instancias de poder contemporáneas reclaman más y más de los rangos inferiores, sobreexigiendo a los sujetos:

Las unidades centrales, en nombre de un necesario aumento de la calidad, ponen en circulación programas cuyo desarrollo se basa centralmente en el trabajo voluntario del docente. La pobreza justifica una fuerte demanda de comportamiento heroico en una realidad en que son cada vez más fuertes las evidencias de un aumento de privilegios para los sectores en el poder (1994, p.47).

Como hemos visto, los aspectos administrativo-organizacionales de la SF fueron mayormente repudiados por los docentes.

6.5 Los documentos ministeriales y los trámites administrativos

Los documentos ministeriales sobre la SF con frecuencia comentan solo someramente los aspectos administrativos de la reforma (horarios, organización, declaraciones juradas, complejidad de los trámites) y, como veremos inmediatamente, sin problematizarlos ni anticipar inconvenientes en su aplicación. En una presentación visual que connota tal vez apertura, orden y modernidad (fondo blanco no saturado por el texto, títulos y subtítulos en colores claros, rectángulos con abreviaturas que sugieren dinamismo, esquemas sinópticos con disposiciones de imágenes claras y definidas) los eventuales problemas administrativos y organizacionales se manifiestan visualmente resueltos. Por eso en el documento “La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro” no se hace referencia a las múltiples interacciones, a menudo

problemáticas entre cuestiones administrativas y organizacionales – en los hechos no separables entre sí-, sino que aparecen una serie funciones agregadas sobre las que el docente viene cumpliendo. Tal vez se pueda llamar a esto optimismo reformista

El espacio/tiempo en el que coinciden en el mismo horario distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo permitirá la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes, promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos; entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes; espacios multidisciplinares, entre otros (Ministerio de Educación, 2017, p. 2).

Como ya relevamos, los docentes nos manifestaron complicaciones a la hora de encontrar un espacio y un tiempo para la SF en contraposición al optimismo de la estimación ministerial. Pero si vinculamos el optimismo ministerial con la dificultad de los trámites y de las cuestiones organizativas, que seguiremos analizando en este trabajo, este optimismo tal vez se vuelve insostenible. Si solo las declaraciones juradas insumieron un tiempo desmesurado y múltiples inconvenientes a los docentes, ¿cómo podrían sumárseles más funciones?

Hay en el pasaje, tal vez, de nuevo sobreexigencias de tareas para los docentes; la enumeración de actividades y la sugerencia de otras (“entre otros”) tal vez pretende agregar potencia al párrafo. Nos parece que habría que definir qué es potenciar “diversos trayectos” (¿de las asignaturas?; ¿de los alumnos?; ¿de ambos?) o un aula temática (¿el aula habitual intervenida con trabajos de ciertas áreas?; ¿un espacio separado a crear?). Más allá de las intenciones del documento, el testimonio de los profesores da cuenta de problemas más básicos, signados por los problemas de las instituciones efectivas, de las aulas reales (Iglesias, 2018)

Las cuestiones de la subjetividad docente -opiniones, propuestas, etc.-, respecto a los aspectos organizativos y administrativos no aparece casi tematizada en los documentos; cuando lo hace, es para dar una imagen armónica del ingreso de la SF. En el párrafo que tratamos antes, podemos ver que las actividades parecen sumarse a la cotidianeidad de la escuela sin inconvenientes, en directa oposición, repetimos a la imagen de las instituciones que nos dan los docentes, con sus tensiones entre recursos, problemas organizativos y objetivos pedagógicos.

En nuestra opinión parece funcionar en la lógica ministerial la idea implícita de que algo (una actividad, una modalidad, un objetivo, etc.) se va a efectivizar por el hecho de ser nombrado. La distancia es algunas veces tal con respecto a las experiencias docentes recogidas, que quizás en lugar de considerar al discurso ministerial como descontextualizado, debamos caracterizarlo como un universo paralelo, de papel; uno en el cual la retórica se despliega sin más resistencia

que la de la gramática y aspectos tan aburridos como la factibilidad de una propuesta, son desestimados por principio.

Si se considera que nuestro análisis es demasiado tajante, tal vez las palabras de Ball sean más precisas; el autor advierte sobre la distancia que presentan entre su concepción y su implementación las reformas educativas:

Cuanto más abstracta ideológicamente sea la política, más distante será su concepción desde la práctica (...) y menos probable que ella sea adaptada sin mediaciones al contexto de la práctica: esta enfrenta “otras realidades”, otras circunstancias, como la pobreza, las clases desorganizadas, la carencia de materiales, las clases multilingües (1994, pág. 4).

Coincidimos con el autor cuando señala que propuestas textuales normativas de un programa educativo no pueden ser consideradas simplemente como de cumplimiento inexorable; más bien son un campo de disputa ideológico que debe lidiar, además, con las complejidades y límites de la práctica (y de su propia concepción y de las políticas educativas previas, además). Nos parece que los textos no pueden ser predictivos de la acción, sin por ello desconocer su relevancia para el análisis, tal como también señala Ball:

El punto es que no podemos predecir o asumir cómo ellos podrían ser influidos en cada caso, en cada escenario, qué efectos inmediatos tendrá, o qué espacio de maniobra encontrarán los actores. La acción puede estar constreñida de diferentes maneras (incluso tensamente) pero no determinada por la política (1994, pág. 4).

6.6 El intento de los profesores para implementar la Secundaria del Futuro en la Escuela Normal

A medida que iba ingresando la SF a la Escuela Normal (agosto-septiembre del 2021), el nivel de tensión por la presión para cumplir con sus disposiciones, al tiempo que ese cumplimiento se volvía dificultoso, se fue agravando. No había pocos inconvenientes: opacidad de los cambios administrativos, escasez de tiempo frente a alumnos (recordemos que los cursos se dividían en burbujas), falta de lugares y horarios de reunión para planificar, necesidad de buscar material y los límites de los docentes para organizarse por fuera de su muy nutrida agenda laboral.

El problema del tiempo era esencial: no se sabía cómo iban a ser asignados los horarios para las horas de TCI frente a alumnos y de planificación. Una profesora de Arte nos comentó que no sabía cómo coordinar sus horarios entre diversas instituciones (“No sé qué voy a hacer con las

otras escuelas” nos señaló en un pasillo de la escuela); un profesor de Música que necesitaba un espacio determinado por cuestiones pedagógicas no sabía si lo iba a tener y en qué condiciones. Fuera del TCI objeto de nuestra observación participante, la situación no era mejor, ya que los inconvenientes eran generales. El hecho de que, para ese momento, el servicio de internet funcionase razonablemente en la Escuela Normal fue un pequeño alivio, en la medida que se pudo compartir textos con los alumnos mediante WhatsApp.

Inferimos que la tensión que provocaba la SF era el producto en no poca medida de su indiferencia por las necesidades del oficio de educar. Las diversas faltas que hemos relevado en el ingreso de la SF parecen configurar una atmósfera de indiferencia hacia el estatuto profesional de los docentes, hacia su estima tanto respecto a sí mismos como su trabajo. En suma, a una disminución del respeto en los términos de Sennett: “El respeto por uno mismo puede chocar con la reciprocidad debido a las reivindicaciones del oficio y de la conciencia” (2003, p. 67). Creemos que las exigencias implícitas y explícitas de la SF fueron consideradas por los profesores como desproporcionadas respecto a los medios y la organización que proveyó: su ética profesional, con su conciencia del oficio, los obligó a enfrentarse en buena medida a la reforma y a intentar paliar las disposiciones de ella que juzgaron más negativas.

Las decisiones ministeriales y probablemente del mismo equipo directivo de la Escuela Normal volvían opacos los criterios que fundamentaban los cambios y desconocían las limitaciones del contexto. Nos pareció que los docentes se encontraban atrapados en un conjunto de decisiones de otros, descontextualizadas y con poca relación entre sí; como si los variados cambios que imponía la SF fueran el producto de una acumulación sin coordinación y con ausencia de una visión global de las problemáticas que se suscitaban a cada paso. Un contexto organizacional donde cada agente (Ministerio y equipo directivo), parecían estar más o menos ciegos entre sí y con respecto a los otros. Luhmman puede proporcionarnos una imagen de tales esquemas organizacionales donde la opacidad para los sujetos para representarse a los otros y las dificultades de efectivizar cambios se presentan como uno de sus rasgos distintivos:

Quienes deciden sobre las premisas de decisión de otros o quieren actuar sobre tales decisiones, se encuentran por principio -sin tomar en cuenta el alcance de su competencia formal- en la misma situación que otros decisores: no saben con seguridad lo que se decide antes que ellos, al mismo tiempo que ellos, ni después de ellos, con mucha frecuencia no saben qué deciden ellos mismos, ni qué será visto o trabajado como su decisión en el sistema (1997, p.71).

Queremos decir que el Ministerio y el equipo directivo parecen haber actuado sobre las decisiones de los otros con desconocimiento de su contraparte, de las posibilidades de

articulación de sus propuestas y de otras decisiones que se tomarían tiempo después; a veces anulando a las anteriores, como veremos

En circunstancias como las vividas en esos momentos en la Escuela Normal, tal vez cobran plena potencia las palabras de Fernández (1994) sobre la tensión psíquica que atraviesa a los sujetos entre el disciplinamiento al orden jerárquico vigente y sus necesidades de libertad. Variadas demandas como el respeto a la jerarquía, comportamiento homogéneo y respuesta a los mandatos sociales, entran en conflicto con las posibilidades de innovar y de participar de un modo en las instituciones: “Estas fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad de los individuos y los grupos y la necesidad de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen un funcionamiento acorde con la distribución vigente del poder” (p. 21).

Más allá de todos estos inconvenientes, el trabajo de los docentes continuó. Como ya señalamos, los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela Normal compilaron para el TCI un cuaderno con relatos breves. Lo hicieron para estandarizar el trabajo interdisciplinario, aunque solo hasta cierto punto; se estableció que cada docente, según las inflexiones de cada grupo de alumnos, le diera su impronta. Se instauró lo que podríamos llamar una estrategia más que un plan rígido. Se rechazó un plan de actividades prefijadas, se pensó en cambio en un conjunto flexible y ampliable según lo que se iba experimentando; se compartió lo hecho con otros colegas tratando de generar sinergias. No se estableció un cronograma de cumplimiento inamovible; las actividades debían responder a las posibilidades de cumplimiento de los alumnos; es decir, a un tiempo pedagógico. Se dejó a la autonomía y la creatividad de los profesores la posibilidad de inventar actividades. Se hizo hincapié en contemplar los intereses, las posibilidades y la idiosincrasia de cada grupo a la hora de cumplir con la interdisciplina.

En este modo estratégico nosotros advertimos no solo una determinada concepción de la pedagogía por parte de los docentes -alejada, por cierto, del imaginario ministerial-, sino también una respuesta al desorden en la implementación de la SF. Porque quizás otro motivo por el cual los profesores generaron e insistieron en un esquema flexible, además de que era su primera experiencia con la SF, fue su conocimiento de la complejidad del medio educativo, de su carencia de medios, de su propia experiencia en interdisciplina y, sobre todo, de la desconfianza hacia las modalidades organizativas que se les imponían. Una planificación rígida hubiese sido fatal en caso de ejecutarse sin prevenciones sobre los alumnos, no habituados a los nuevos modos organizacionales.

Los docentes tomaron un modo de planificar flexible, dándose la libertad de ensayar, de adaptar sus propuestas según el curso y de improvisar, ya que actuaban sobre otros sujetos dotados de creatividad y singularidad; sus alumnos. Habían planificado, *mutatis mutandi*, en los términos que propone Matus (1987). Es decir, tanto en contraposición a concebir a la planificación como

un diseño sobre entidades carentes de subjetividad como de sentirse ellos mismos por fuera de la complejidad de la realidad:

Si rechazamos el supuesto de que el actor que planifica está “sobre o fuera” de la realidad que y esta última es un objeto planificable que no contiene otros sujetos creativos que también planifican, entonces toda la teoría de la planificación normativa se derrumba y se abren las puertas para reformular teóricamente la planificación y el rol del planificador (Matus, 1987, p. 44).

Las capacitaciones provistas por el Ministerio no parecen haber sido relevantes, tal como ya señalamos. No se observó influencia alguna de ellas en la implementación de la SF en el TCI de la Escuela Normal; los profesores rápidamente las descartaron, convencidos como hemos visto que al Ministerio solo le interesaba la aplicación formal de la SF y más bien poco su contenido real. Debían decidir ellos qué hacer en el marco de una autonomía por default. De nuevo les quedaba un espacio para intervenir, pero no signado por la libertad (aunque ellos podían usarlo hasta cierto punto desde una perspectiva pedagógica), sino por los problemas organizativos y de falta de recursos.

Fue también notable la aparición de la responsabilidad por desplazamiento: ahora eran los profesores los encargados de establecer la SF en medio de los problemas y limitaciones. Estimamos, siguiendo el razonamiento de los docentes, que para el Ministerio de Educación organizar la implementación de la SF fue equivalente a dar órdenes, con indiferencia del hecho de que ellas pudiesen ser cumplidas. Carranza (2008) afirma que desentenderse de la factibilidad de una propuesta no es infrecuente en los procesos de reforma:

Las políticas estatales demandan a los maestros cambios en las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de los niños, en la forma de trabajar (en equipo) y en las formas de gestionar las escuelas. Sin embargo, cuestiones organizacionales como son los espacios de trabajo, los tiempos institucionales para desplegar algunas de las nuevas formas de relación, los recursos institucionales e individuales con los cuales contar, etc. no están previstos como acompañamientos necesarios al cambio de las prácticas pedagógicas (2008, p. 176).

Las diversas problemáticas en la implementación de la SF en la Escuela Normal se vuelven más paradójicas si tenemos en cuenta que la pedagogía por Proyectos e interdisciplina eran parte de la identidad docente de la institución (Carranza, 2008) y no algo impuesto externamente.

Resulta particularmente notable que incluso en este caso el Ministerio no consultó ni requirió ser apuntalado por la experiencia de los profesores.

La desconfianza de los profesores hacia las decisiones ministeriales (visible en el juego de diferencias entre el nosotros docente y el ellos contrapuesto) fue convalidada empíricamente cuando, después de que se llevó al aula la modalidad de interdisciplina según la SF con la complejidad y falta de recursos ya relevada, el Ministerio decidió sin preaviso cancelar provisoriamente la implementación de la reforma. El motivo de esta medida frustrante -solo se implementó la parte del Proyecto correspondiente a Lengua y Literatura-, fue el de reasignar las horas de TCI a algunas materias para evitar que continuaran en la virtualidad. Así, todos Proyectos y la interdisciplina de todas las áreas fueron concluidos en el estado en que se encontraban, ya que ahora no aparecían como prioritarios. Tal decisión dio a los profesores nuevas posibilidades de ironía, no exentas de más o menos felices improperios, dirigidos al Ministerio de Educación y su cambiante humor (“No lo puedo creer” escuchamos de un profesor de expresión; “Sin palabras”, fue la expresión de otra profesora de la misma área). Por entonces, la SF había cumplido dos meses en la Escuela Normal desde el comienzo de su implementación en el aula; era el comienzo de septiembre.

Ciertamente estas disposiciones lábiles del Ministerio tal vez se debieron a que, al tiempo que se instalaba la SF en la escuela, en el espacio público político se posicionaban sujetos que debatían acerca de quién priorizaba más la educación. ¿Respondía así el Ministerio, no muy sutilmente, por cierto, a las necesidades electorales del Gobierno de la Ciudad de mostrarse activo en el área educativa reduciendo la virtualidad producto del COVID 19? No lo sabemos realmente. No obstante, la ausencia de justificación frente a los docentes de la finalización abrupta del trabajo interdisciplinario no deja de ser un rasgo digno de análisis. Este tipo de decisiones, cuyo fundamento aparece más o menos secreto, son, según Weber (1991), una muestra del carácter específico de una organización de tipo burocrático:

Toda burocracia intenta acrecentar la superioridad de los profesionalmente informados conservando en secreto sus conocimientos y propósitos. La administración burocrática siempre propende a ser una administración de “sesiones secretas”; tanto como sea posible, hurtan a toda crítica sus conocimientos y sus actividades (1991, p. 94).

El Proyecto de interdisciplina quedó así trunco por la decisión de aquellos que ordenaron su implementación. La decepción, tanto para profesores como para alumnos, fue en parte atenuada en el TCI que observamos por ciertas decisiones pedagógicas. El profesor de Lengua y Literatura decidió seguir dando el Proyecto y darle una conclusión en las horas propias de su

asignatura para evitar que los alumnos, entusiasmados con el tema, se defraudaran todavía más. Quizás esté de más decir que tuvo que pedirles perdón por la desprolija conclusión de la propuesta, a la que solo unas semanas antes él mismo se había encargado de presentárselas.

6.7 La cuestión de la factibilidad de la Secundaria del Futuro y los alumnos

La desconfianza hacia el Ministerio, hacia sus fines últimos y procedimientos fue algo manifiesto en todas las entrevistas a profesores y miembros de los equipos directivos. Hubo evaluaciones muy negativas respecto a la implementación de la SF en cuanto a su organización. A riesgo de ser repetitivos, debemos señalar una vez más que notamos que se trasuntaba que la SF ingresaba en las escuelas sin tener en cuenta las dificultades del contexto. Hemos llamado a este aspecto simulación fáctica. Entendemos por ella al discurso que se despliega no para concretarse en acciones realizables prácticamente, sino que presupone resueltos los problemas de articulación de una reforma a través de normativas y documentos. La falta de orientación en los alumnos, acaso el desconcierto, no fue el último de los motivos de los cuestionamientos de los docentes hacia la SF.

Un miembro de un equipo directivo de una Escuela Técnica expresó los efectos en sus alumnos de la organización de la SF:

Se sobrecarga al alumno que viene de un séptimo grado, que, si bien trabaja por Proyectos y por áreas, es en tareas menos complejas (...) En la Escuela Técnica no nos olvidemos que tenemos taller en contra turno y con una carga horaria importante. Eso genera estrés en la mayoría de los chicos (ED 3).

Respecto al desconcierto de los alumnos, otro miembro de un equipo directivo sostuvo que los mismos funcionarios que la presionaban para implementar la reforma habían dejado de creer en ella:

Yo te digo que ellos se dan cuenta de que esta primera parte, no quiero decir que fue un fracaso, pero no han pretendido plantearla como ellos pretendían porque chocaron con la realidad y la demostración de esto es que en tercer año la SF no se va a aplicar de la misma manera (ED 2).

Una docente de Arte criticó la problemática en los alumnos de las nuevas disposiciones organizativas de la SF:

A mí me parece bastante enquilombado todo. Pero, bueno, como tutora trato de esclarecer qué materia van a trabajar por Proyecto, cómo están agrupadas, todos. Es un quilombo porque vienen de primaria y se suman las materias de secundaria (D 7).

Si se nos permite, repetimos el comentario de un profesor del área de Expresión sobre el desconcierto de los alumnos respecto a la SF.

No solo modificó la rutina o el trabajo áulico para el docente, también lo hizo para el estudiante. En ese sentido generó mucha incertidumbre y desconcierto. No lograban (los estudiantes, nota nuestra) saber qué materia tenían en ese momento. (...) No lograban entender, con el correr del cuatrimestre, que tenían su materia disciplinar, luego el Proyecto, luego la materia disciplinar (D 3).

Nos parece que los cambios organizacionales implementados por la SF no responden a criterios producto de una reflexión pedagógica articulada al contexto, sino el resultado de un paradigma diferente. Quizás en la reforma aparece la necesidad de imponer la reforma por un criterio de poder; las ideas de los docentes resultan irrelevantes, al modo en que señalan Antúnez y Gairin (2016):

Formalizar la precisión del uso del tiempo, determinar con precisión el contenido del calendario escolar, jornada y pausas tiene la limitación de que tanto el calendario como la jornada vienen determinados por criterios sociopolíticos en los que el profesorado no tiene posibilidad de incidir (pág. 144)

No obstante esta cita, que consideramos iluminadora, debemos repetir que nos parece que los docentes sí incidieron, aunque parcialmente y con frecuencia nivel micropolítico (Foucault, 1979) en los tiempos y la articulación de la SF en las aulas. Como ya vimos en la observación en la Escuela Normal, por caso, continuaron con el Proyecto interdisciplinario en cierta medida a pesar de que el Ministerio lo había cancelado. Más adelante veremos, en una observación en

una Escuela Técnica, cómo los docentes resignificaron en mayor medida la organización de la SF para volverla, hasta cierto punto viable desde el punto de vista pedagógico.

No podemos dejar de hacer notar que los criterios en que se organizó la SF en las escuelas parecen suponer que los actores (docentes y estudiantes) se comportarán, sin mayores divergencias, según lo esperado por la planificación y diseño del programa. Creemos que tales supuestos divergen de los problemáticos contextos de las escuelas, excepto que se las convierta en un objeto idealizado y por tanto desentendido de la realidad en que se encuentran. Rockwell y Espoleta (1983) describen los componentes de esta concepción poco realista con más precisión que nosotros:

Los conceptos clásicos acerca de “institución” y específicamente de institución educativa, ponen énfasis en los fines y objetivos institucionales y la organización jerárquica, en la legalidad y normatividad reglamentaria como determinantes del comportamiento de los actores que cumplen ciertos roles y como referentes para el control y evaluación (p. 6)

Señalemos al pasar que en cuestiones como la organización de la SF y sus efectos sobre la posición de los alumnos se advierte la imposibilidad de separar de manera absoluta una reforma educativa, la actividad ministerial y la de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983)

6.8 El discurso docente, el ministerial y las prácticas docentes

Si bien los docentes aceptaron formalmente la autoridad ministerial -la SF ingresó finalmente a las escuelas-, no por ello dejaron de constituirse como sujetos políticos capaces, mediante sus prácticas, de configurar modificaciones, desplazamientos y resistencias a la reforma. Tal vez podríamos considerar que aceptaron la autoridad ministerial normativamente pero nunca le dieron legitimidad pedagógica. Los profesores usaron su experiencia en interdisciplina y Proyectos para volver la reforma viable (o usaron su creatividad en ausencia de experiencia previa), y le dieron su propia impronta sin lograr torcer ciertos aspectos problemáticos de la SF como la falta de infraestructura, la organización horaria problemática y la general descontextualización de sus propuestas. Hicieron uso de la tecnología digital cuando dispusieron de ella, sin ningún reparo aunque, como analizaremos luego, hubo muchos matices en cuanto al valor que le otorgaron a los recursos disponibles.

En el discurso entre el nosotros y el ellos se manifestaron las diferencias que ya notamos: los docentes se posicionaron como los sujetos que conocían lo que realmente sucedía en las

escuelas, en fuerte contraposición respecto a un Ministerio considerado como alejado de la cotidianeidad de las escuelas o directamente visto como un ente que, tal vez con la excepción de la tecnología (como veremos al final de este capítulo y en el ocho), se mostraba bastante inoperante.

Si bien todos los profesores que entrevistamos estuvieron de acuerdo con el trabajo interdisciplinario propuesto por la SF, se consideraron más capaces que el Ministerio de establecerlo de una manera adecuada en el contexto de sus escuelas y sus aulas. De hecho, la mayoría no tuvo en cuenta las capacitaciones por considerarlas limitadas, nulas o, directamente, por no haberlas recibido.

El Ministerio se presentó, en su propio discurso, como la instancia rectora, organizadora, de saber y sobre todo, omnicomprendiva, capaz de convocar soluciones comunes a todos los contextos (dejamos en suspenso la cuestión de si ello es realmente posible para una institución que tiende a lo monocrático). Excepto por algunos matices, la instancia docente no fue tomada en cuenta en sus documentos; ella más bien aparece considerada en términos de simple ejecutante. Por eso la práctica dominante ministerial fue la de la orden dentro de la temporalidad lineal que ella presupone; es decir, donde después de ejecutar tal aspecto, se debía pasar al siguiente y luego al otro, en una planificación rígida. Tal vez sea superfluo señalar que el poder disciplinario, el cual presupone una jerarquía entre rangos, tiene como una de sus características establecer modos temporales tales como regular el ritmo de las acciones, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición (Foucault, 1989). Como se ha visto, la SF establece en su horizonte temporal determinados horarios para los TCI, su uso para un solo fin, y su reiteración durante el curso del ciclo lectivo.

Los docentes contradijeron esta temporalidad instituyendo, hasta cierto punto, una propia. Se cuidaron de establecer en el aula inmediatamente la SF para después volverse sobre ella para reorganizar sus horarios, modificar aspectos y retroceder sobre los pasos en falso; así establecieron un tiempo de idas y vueltas para adecuar a la SF a las necesidades y condiciones pedagógicas que enfrentaban. Un tiempo reflexivo, si se quiere, que incorporó a la reforma una ralentización en su aplicación para permitir su aprehensión; un tiempo creado por los docentes en vistas de la incierta apoyatura ministerial.

6.9 Los objetivos de la Secundaria del Futuro según el Ministerio: el conocimiento

En el discurso ministerial, en el documento "Secundaria Federal 2030", aparecen explicitados los objetivos de la reforma. Nos adelantamos a comentar que este documento nos dejó particularmente perplejos frente a cierta ligereza en el uso de los conceptos.

El texto propone generar en las escuelas un aprendizaje “activo y enfocado en la comprensión” (Ministerio de Educación, 2017, p 6), “real” y “con sentido”; “relevante” y “empoderador” (p.7). El documento presenta estos atributos en diversas entradas, separados. No obstante, entendemos que se implican mutuamente; incluso más: nos parecen tautológicos. ¿Qué conocimiento, que se considere tal, no sería real, con sentido, relevante y empoderador? ¿Qué conocimiento no necesitaría, para ser adquirido, de la actividad de los sujetos?

La estrategia retórica para presentar lo que se entiende como distintos aspectos del conocimiento nos parece curiosa: no se define a cada uno de ellos, sino que se los involucra en una descripción narrativa a modo de ejemplo. Para el atributo relevante, por ejemplo, se describe: “Los estudiantes participan en experiencias que son valiosas para su vida, los prepara para su vida futura y para aprender toda la vida” (Ministerio de Educación, 2017, p. 7)

Para presentar el atributo de empoderador se utiliza una estrategia retórica similar:

Los/as estudiantes desarrollan autonomía, capacidades y disposiciones- su deseo, inclinación y voluntad por aprender. Asimismo, amplía la esfera al contexto de la escuela ya que implica la posibilidad de unir lazos con la comunidad a través de la participación en proyectos relevantes y significativos (Ministerio de Educación, 2017, p. 7).

Además de la tautología (si es empoderador, se supone, debe ser significativo) en este pasaje se advierte en particular la ausencia de conceptos ya señalada. ¿Qué es, concretamente, el empoderamiento?, ¿qué se quiere significar con relevante? Porque no se llega a una caracterización de lo que es el conocimiento describiendo a los alumnos en el acto de conocer, ya que al narrarlo se presupone tal caracterización como ya dada.

Por otro lado, ese mismo acto descripto, ¿qué objeto tiene? ¿No debemos suponer que no puede haber conocimiento si no es conocimiento de algo? Se podrá afirmar contra nosotros: no es necesario tener una definición exhaustiva de lo que es el conocimiento para conocer. Es cierto. Pero lo que nosotros señalamos aquí es que el documento sí intenta dar una caracterización del conocimiento. Por lo tanto, no puede ser tratarlo superficialmente.

El hecho de que se describa con verbos en presente del indicativo les da a estos pasajes ministeriales cierto carácter irrefutable y circular. Lo que debería ser un objetivo de la reforma - el conocimiento empoderador, relevante, etc.-, se da por realizado al exponerlo. Solo que esta descripción no tiene ningún anclaje representacional; no responde a una serie de acontecimientos, sino que surge de la realidad instaurada puramente por el discurso ya que, repetimos, no se señala cómo se va a lograr todo esto. ¿No debería cualquier reforma, como la SF, indicar cómo se llega a tales actos de conocimiento en lugar de enunciarlos?

O, tal vez, en realidad, lo que debemos advertir en estos pasajes es un gran acto de habla: una promesa de que la SF cumplirá o contribuirá para que los alumnos obtengan un conocimiento como el que la reforma trata de definir, siquiera imperfectamente. Pero si se trata de este caso, el documento debería señalar explícitamente que se trata de un objetivo, no de una realidad efectiva y pasible de ser descripta.

La ausencia de definiciones vuelve al discurso ministerial, al tiempo que poco específico, clausurado para el debate con otros. Aparece otra irrefutabilidad, además de la lograda mediante las descripciones; es la que surge de numerosos tópicos acompañados o no de adjetivos que los caracterizan positivamente ¿Quién podría estar en contra de proyectos relevantes? ¿Alguien desea proyectos irrelevantes? ¿Y de que los estudiantes desarrollen autonomía? ¿Alguien pretenderá que desarrollen dependencia? Seguramente será difícil encontrar a quien desee un aprendizaje que no sea “activo y basado en la comprensión” (Ministerio de Educación, 2017, p, 7). En pasajes como estos nos encontramos de nuevo con la simulación fáctica. Al tiempo parece manifestarse un intento de concebir al conocimiento como neutral y apolítico, científico, en el sentido de pretendidamente desprovisto de cualquier ideología (Freire, 2008).

Pero a pesar de los poco específicos objetivos enunciados y los variados problemas de la SF, los profesores lograron atribuirle sentidos concretos a la reforma, más allá de que ellos no fueran contemplados por el Ministerio. Aunque no nos atreveríamos a considerar que la SF ingresó mediada a las escuelas porque el concepto de mediación nos parece demasiado neutro y tímido para lo que creemos que ocurrió: la SF fue en muchos aspectos combatida y resignificada por los docentes y a varios niveles (discursivos, prácticos, macro y micro políticos, organización, horarios, etc.) aunque no siempre se pudieron torcer ciertos aspectos juzgados como negativos por los docentes.

Como analizamos en el caso de la Escuela Normal y como analizaremos en la observación en la Escuela Técnica, fue la idea de trabajo interdisciplinario y por Proyectos lo que más destacaron los profesores como aspecto positivo de la SF, tuvieran ellos experiencia o no en tales modalidades pedagógicas.

El tal vez dudoso respeto otorgado por los docentes al Ministerio nos lleva a considerar que la SF no creó *ex nihilo* tal valoración positiva sobre la interdisciplina y por Proyectos a partir de sus propuestas, sino que ellas coincidieron con una tendencia que ya se encontraba entre los profesores, orientada hacia tales modalidades y también a la incorporación de tecnología digital. Suponer que la SF creó u obligó a los docentes a modificar radicalmente sus prácticas nos parece ingenuo y de fundamentación dudosa. ¿Cómo habrían podido crear los escasos recursos ministeriales, con los problemas administrativos y organizativos concomitantes, las condiciones de una pedagogía mediante trabajos interdisciplinarios y por Proyectos si no hubiese encontrado una recepción activa, comprensiva y en muchos casos experimentada respecto a tales modalidades?

Esto nos lleva a sugerir que tal vez haya que considerar con sumo cuidado cierto lugar común que supone que los docentes por esencia son contrarios a las innovaciones educativas. Nos parece que un análisis más matizado debería considerar cuáles son en realidad los aspectos de una reforma a los que se resisten y sus motivos y no asignar *in toto* una valoración negativa a su capacidad como agentes transformadores.

6.10 Observación sobre la tecnología en la Escuela Normal y comienzo del nuevo ciclo

En cuanto a la tecnología digital provista por la SF, la pizarra electrónica todavía no se encontraba conectada a internet cuando comenzó el trabajo mediante TCI en el curso que observamos. La red de la escuela, después de algunos inconvenientes iniciales, funcionaba correctamente. Los profesores del TCI que observamos dieron la bienvenida a la tecnología digital; se fueron familiarizando con ella a pesar de la ausencia de capacitaciones. Tal vez tanto por programas anteriores como Conectar Igualdad como por la experiencia con dispositivos y modalidades virtuales durante la pandemia y también previos a ella.

Con la cancelación del ingreso de la SF por parte del Ministerio concluyó nuestra observación participante durante el 2021. En el siguiente ciclo lectivo, la SF reingresó en la Escuela Normal. Cuando en febrero del 2022 comenzó el nuevo ciclo escolar aún no habían sido definidos los momentos en que los profesores del curso se reunirían ni el horario en que estarían en los espacios de TCI frente a los alumnos. Tampoco estaban claros los trámites administrativos para elevar al Ministerio las nuevas declaraciones juradas.

Los problemas continuaron por una serie de condiciones complejas no abordadas en su totalidad ni por el Ministerio ni por el equipo directivo de la escuela. En primer lugar, coordinar los horarios de los profesores en una institución con muchos docentes (que a su vez trabajaban en otras escuelas, algunas implementando en simultáneo la SF) volvía la tarea laberíntica por llamarla de algún modo. A ello se sumaban los laberintos administrativos, organizativos.

Según pudimos advertir, finalmente el equipo directivo decidió establecer, con cierta participación de los docentes, horarios de reuniones para los TCI, aunque no se pudo disponer de lugares claramente definidos para ellas. Por lo tanto, los profesores debieron buscarlos por su cuenta, con suerte diversa. Surgió de estas iniciativas una trama de grupos de WhatsApps, correos electrónicos, Classroom y encuentros en horarios coincidentes (recreos, por caso) para reinstalar el Proyecto de interdisciplina.

El grupo del Departamento de Expresión que observamos había diseñado gran parte del trabajo conjunto así, por fuera del horario de la escuela (cuando todavía no se les había asignado horario y lugar en ella). ¿Por qué lo hicieron así? Nos parece que ya prevenidos por la

experiencia del año anterior y por los problemas organizativos de resolución dudosa, decidieron tomar la iniciativa y efectivizar lo que habían concebido. Autonomía por vacancia, de nuevo. La coordinación del Departamento de Expresión se abocó a establecer pautas de trabajo colectivas para articular la maraña de cuestiones horarias y curriculares; ello implicó hacer, rehacer y volver a enmendar los formularios electrónicos y documentos diversos varias veces cada uno. El grupo de TCI que observamos experimentó estas trabas e inconvenientes; el fastidio por las pérdidas y la burocratización del rol docente no fue inhabitual (escuchamos en la sala de profesores: “Te tiran la SF y los pibes para que te arregles” de parte de uno de los profesores de Arte mientras los otros asentían). A pesar de estos inconvenientes, los docentes se apuntalaron entre sí para resolver las cuestiones administrativas; los más experimentados aportaban a los otros. Esta forma de sociabilidad profesional bien se puede vincular a un *habitus* en términos de Bourdieu (1998) si entendemos tal categoría en términos de una disposición del oficio que puede ser transferida a los otros miembros de la comunidad profesional.

El espacio para las clases interdisciplinarias con alumnos- no el de planificación conjunta-, se instauró y estabilizó en un día determinado en marzo del 2022; ahora su duración era de ochenta minutos en lugar de los cuarenta del ciclo lectivo anterior. Se estableció desde el área de Expresión, esta vez para los segundos años, un nuevo tema para trabajar vinculado con un género literario. Se decidió que las clases fueran de modalidad taller; es decir, que los alumnos tomaran un género literario como un campo de experimentación para hacer y vincular los saberes y el saber hacer con idiomas, plástica y música. Se optó por esta modalidad más práctica (aunque no se excluyó la teoría totalmente) porque los profesores juzgaron que había que darle una impronta diferente al Proyecto interdisciplinario respecto a las horas de clase regulares (suponemos que su experiencia previa influyó en esta orientación). El Proyecto tendría una duración anual y los profesores gozarían de autonomía creativa para darle su propia impronta. Nos parece que aquí puede verse de nuevo cómo los docentes influyeron y articularon la SF para darle una modalidad propia, de acuerdo a los contextos que conocían por experiencia. Como señala Ball “Los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (1994, p. 6). No nos parece irrelevante subrayar en la cita anterior la cuestión de las representaciones políticas. En los docentes se manifestaba operando, más o menos explícitamente, un imaginario político instituyente; uno que los integraba como actores en los procesos educativos y no como meros ejecutantes.

A pesar de los avances pedagógicos, todavía en abril del 2022 los profesores (de nuestro grupo observado y de los otros grupos) no tenían todavía un lugar donde reunirse y debieron seguir sosteniendo los Proyectos mediante comunicaciones virtuales y encuentros en los pasillos entre clase y clase. Pudimos advertir mientras hacíamos nuestras observaciones del TCI a los grupos

reunidos en las afueras de la sala de profesores, en los patios y otros lugares no destinados a tareas pedagógicas.

En el caso del grupo que observamos surgió un problema nuevo: los alumnos no tenían, en el horario del Proyecto interdisciplinario, un aula asignada para los ochenta minutos de duración sino solo para cuarenta. Esto se debía a que las aulas de la escuela eran ocupadas en el turno tarde por otra institución. El problema de la falta de espacio para los alumnos resurgió cuando, debido a una cuestión puntual, los alumnos debieron quedarse en el aula original generando ciertas tensiones con la otra institución, igualmente necesitada del espacio. Al final, el aula debió desocuparse.

Esta muestra de improvisación se mantuvo durante algunas semanas; no se pudieron asignar con regularidad aulas para los TCI frente a alumnos. El equipo directivo de la Escuela Normal no pudo resolver la cuestión hasta más tarde y solo parcialmente. Hasta el fin de nuestra observación participante persistía la necesidad de desplazar a los alumnos en mitad de la clase a otro espacio sin que se avizorasen soluciones.

No fue poca la perturbación que esto provocó en los profesores y alumnos: se debía interrumpir la clase, guiar a los alumnos a otro espacio, avisar que se recogieran los útiles; tal secuencia nos fue comentada por los profesores del TCI. Fue una nueva ocasión de irritación y consideraciones críticas sobre las decisiones descontextualizadas del Ministerio. En los pasillos de la escuela hubo comentarios de los docentes de nuestro TCI. Una profesora comentó “Te dejan los problemas a vos a para que los resuelvas. Ni siquiera te dan material didáctico”; otro repitió: “Te tiro la reforma y arréglate con los pibes” otro, de Lengua y Literatura, concluyó: “Esto es una falta de respeto hacia todos”.

Como no pudo coordinarse un horario de planificación para que se pudiesen reunir todos los profesores de cada curso –como ya había ocurrido el año anterior-, se especificaron varios horarios para dar la posibilidad de optar entre ellos. Estos espacios no tuvieron de nuevo un lugar asignado; los docentes debieron improvisarlos buscando sitios en la escuela. El grupo que nosotros observábamos encontró un espacio en una pequeña aula y, en otro horario, en la sala de profesores de la escuela. La profesora de arte y el profesor de música se quejaron reiteradamente de la falta de elementos para su tarea.

Durante marzo y abril del 2022, el TCI pudo trabajar en el aula (aprovechando la pizarra digital conectada a internet provista en el marco de la SF) canciones y vocabulario. La tecnología digital funcionó, hecha la salvedad de ciertos problemas de conexión con internet de algunas pizarras digitales.

En abril se decidió, desde el Departamento de Expresión, compilar las actividades de todos los segundos años con la idea de que este conjunto sirviese de inspiración y consulta para los docentes. El grupo de docentes que nosotros observamos redactó varias actividades ya previamente realizadas en clase.

Fue en ese momento, en abril del 2022, que culminó nuestra observación del TCI en la Escuela Normal.

En este capítulo nos encontramos de nuevo con los problemas administrativos, organizacionales y pedagógicos de la SF en su contexto de aplicación al mismo tiempo que su carencia de tematización de tales cuestiones en los documentos ministeriales. Al tiempo, pudimos señalar que el trabajo interdisciplinario y por Proyectos, junto a la tecnología, fue bien considerado por los docentes aunque no considerasen al Ministerio como una instancia confiable.

7: Las consideraciones sobre la interdisciplina y Proyectos de los docentes y el Ministerio

7.1 La Escuela Técnica sus características y su contexto

Nuestra segunda observación participante, realizada en simultáneo con la de la Escuela Normal, se dio en una Escuela Técnica. Como en el primer caso, nuestro análisis se centró en las horas TCI; es decir, en el horario de planificación de la interdisciplina. El espacio tenía una periodicidad semanal y una duración de ochenta minutos, como en el caso de la Escuela Normal. En cuanto al momento en que los profesores se encontraban en conjunto con los alumnos, el horario se había establecido de forma no continua, sino fragmentado en módulos de cuarenta minutos; esto, como veremos, provocaría ciertos inconvenientes.

Nuestra observación duró siete meses y abordó a profesores del Departamento de Expresión abocados a un primer año de secundario. El grupo estaba conformado por tres docentes de Lengua y Literatura, dos de idiomas (Inglés) y dos de Arte. Algunos de ellos poseían al momento del arribo de la SF experiencia previa en interdisciplina y Proyectos en otras instituciones. Aunque la trayectoria de la implementación de la SF en la Escuela Técnica fue diferente a la de la Escuela Normal, también en este caso se repitieron, *mutatis mutandi*, muchos de los rasgos ya vistos en los capítulos seis y siete. Señalemos de nuevo que la SF había ingresado a esta escuela mucho antes que a la Escuela Normal. Su arribo fue, según pudimos averiguar, en el 2018. Recordemos que, en ese momento, no había surgido la pandemia del COVID 19, como si se encontraba vigente en el momento del ingreso de la SF en la Escuela Normal.

Los alumnos en la Escuela Técnica, al contar con materias de taller, tienen una carga horaria de cursada muy superior a los de la Escuela Normal, ya que deben concurrir a sus asignaturas prácticas en el turno en que no concurren a las teóricas. Es decir, si los alumnos, por caso, van a la escuela por la mañana a las materias teóricas, deben ir por la tarde al taller y viceversa. Señalamos esto porque tal vez la llegada de la SF debió exigir al equipo directivo de la Escuela Técnica una reorganización de los horarios tal vez más compleja que en el caso de la Escuela Normal. Una en la cual acaso tuvieron que contemplar muy especialmente no aumentar la carga horaria total de los alumnos, ya de por sí habitualmente alta.

¿Cuál fue el contexto de la llegada de la SF a la Escuela Técnica? El modo de ingreso fue diferente al de la Escuela Normal ya desde el comienzo debido a que el propio equipo directivo de la institución solicitó incorporar a la escuela a la reforma; según nos comentaron docentes de

la institución, la escuela no estaba destinada a ser de las primeras en acogerla. Esta fuerte decisión contrasta con el papel mucho más matizado y reticente del equipo directivo inicial de la Escuela Normal, como hemos analizado en el capítulo cinco. Los profesores no se agruparon ni formaron asambleas como en la otra escuela por la introducción de la reforma, según recordaron fuentes de la institución. Pero esto no quiere decir que la trayectoria de la SF en la institución se dio de un modo lineal y no atravesó sobresaltos.

Sabemos que un profesor de Lengua y Literatura (del TCI del Departamento de Expresión que observamos) se quejó de la reorganización de horarios que le imponía la SF. “La Secundaria del Futuro me quitó tiempo de lectura con los alumnos” nos señaló en un pasillo de la institución. “Yo antes tenía cuatro horas en exclusiva con ellos en el aula por semana. Ahora solo tengo tres y otras dos que comparto en interdisciplina”. Nos aseguró que él estaba de acuerdo con el trabajo mediante interdisciplina (aunque no del modo en que lo organizaba la SF), pero que no podía brindar bajo la reforma los contenidos de su materia que consideraba prioritarios para sus alumnos – muchos de ellos venidos de entornos con serias dificultades socioeconómicas- en trabajos conjuntos del TCI. Nos encontramos, otra vez (como vimos en los capítulos cinco y seis), con resistencias docentes por el desvío de la función principal de la institución (Kaes, 1998) que suponen para ellos las modalidades horarias impuestas por la SF. Uno de los problemas que notó el profesor de Lengua y Literatura (veremos que esto tuvo consecuencias en el grupo que observamos) fue que la reforma establecía dos módulos separados de cuarenta minutos con los alumnos (en lugar de un continuo de ochenta minutos, como en la Escuela Normal), Juzgaba ello problemático. ¿Por qué? “Porque marea a los alumnos. Hay que darles mi materia, después interdisciplina, después de nuevo mi materia y después de nuevo interdisciplina”. Esta observación crítica sobre la organización horaria que impone la reforma coincide con la del docente de segundo año que relevamos en el capítulo tres (D 3) cuando nos señalaba las dificultades de sus alumnos para adaptarse a las nuevas modalidades de organización de horarios interdisciplinarios. Nos parece advertir en la crítica del profesor de Lengua y Literatura un intento de instituir un tiempo pedagógico, en lugar de uno formal, meramente burocrático (Antunez y Gairín, 2020).

En esta Escuela Técnica se produjeron renunciaciones de docentes durante el 2018 debido a la reorganización horaria de la SF; esto nos fue señalado por un miembro del equipo directivo en la sala de profesores. Aunque los docentes no hicieron referencia a la cuestión, el período de las renunciaciones fue concomitante al proceso devaluatorio del mismo año; ¿ello le agregó acaso una cuestión crítica más a la reducción de ingresos? Quizás. Sabemos que algunos durante el mismo período (de Arte y de Idiomas, ambos pertenecientes a nuestro TCI analizado) experimentaron una reducción de su ingreso salarial a lo largo de varios meses debido a la combinación de dos cuestiones: por un lado, la necesidad de renunciar a otras escuelas por incompatibilidad de tiempo debido a la reforma; por otro, a la demora en percibir ingresos por las nuevas horas

agregadas por la SF por inconvenientes administrativos. Esta demora ya fue relevada por nosotros en las entrevistas a docentes en el capítulo anterior.

7.2 Otros aspectos del grupo observado

Como ya comentamos, nuestra observación se dio con docentes del Departamento de Expresión de primer año en su TCI. El grupo estaba conformado por dos profesoras de Inglés), dos profesores y tres profesores de Lengua y Literatura. La observación participante fue relevada entre el año 2021 (desde septiembre) y junio del 2022.

Las características de este grupo eran muy diferentes a las de la Escuela Normal. Si bien solo un docente -el de Lengua y Literatura-, estuvo presente desde los inicios de ingresos de la SF en esta Escuela Técnica en el año 2018, los demás tenían, en la mayoría de los casos, experiencia directa de algún tiempo con las dificultades de implementación de la reforma; este período lo reconstruimos *a posteriori*, mediante informantes clave y diálogos con docentes del TCI. Otra cosa que distinguía a este grupo de el del Normal era que ya poseía un conjunto de Proyectos interdisciplinarios realizados con algunos de los criterios que proponía la SF, a los que eventualmente podía recurrir, como una reserva de posibilidades para implementar en el aula.

También es importante destacar que dos docentes del grupo TCI se habían jubilado recientemente. Estos dos profesores, según interpretó parte del grupo, habían dado su pleno apoyo a la presencia de la SF en la escuela y contaban con el aval del equipo directivo para implementar la reforma. Por cantidad de horas y por años en la escuela, por trayectoria y tradición también, hacían valer su voz a la hora de establecer el modo en que se implementarían los Proyectos interdisciplinarios. Con frecuencia contra las posturas de otros docentes, más críticos de la SF.

Como en el caso de la observación en la Escuela Normal, todos los profesores del TCI de la Escuela Técnica estaban de acuerdo con el trabajo mediante Proyectos e interdisciplina. Pero ello, como ya señalamos y veremos inmediatamente, no implicó acordar con la SF *in toto* ni mucho menos.

Una última cuestión para destacar es que, en el caso del TCI que observamos de la Escuela Técnica, la presencialidad de los alumnos había sido plena durante todo nuestro análisis, a diferencia de lo que relevamos en la Escuela Normal.

Más adelante volveremos con la experiencia de los profesores con la SF en la Escuela Técnica; en el próximo apartado vamos a presentar las consideraciones de los profesores sobre el trabajo mediante interdisciplina.

7.3 El trabajo interdisciplinario y su valoración por parte de los docentes: las entrevistas

Como ya adelantamos, el trabajo interdisciplinario y/o por Proyectos fue positivamente evaluado por todos los profesores que entrevistamos en profundidad; le atribuyeron un sentido de renovación de las prácticas, aunque hubo importantes matices en las consideraciones. No debe olvidarse que muchos ya tenían experiencia con estas modalidades pedagógicas mucho antes de la llegada de la SF, algunos en el nivel primario. Aclaremos que todos los entrevistados se refieren en este apartado en sus análisis sobre la SF en un período posterior a la pandemia, por lo cual los eventuales efectos del COVID 19 sobre la reforma nos parece que deben ser descartados, o por lo menos muy matizados.

Un profesor de biología calificó de “revolucionario” (D 4) el trabajo interdisciplinario. Todos los demás docentes, como ya señalamos, estuvieron a favor de él, aunque fueron bastante menos efusivos en su evaluación. No nos parece improbable que esto último se debiese a su experiencia previa en interdisciplina.

Una profesora de matemáticas, con experiencia previa en el trabajo interdisciplinario, nos confesó una reducción de sus contenidos curriculares habituales a partir de la implementación de la reforma. “En principio quise poner todo el contenido en esas cuatro horas, pero me di cuenta de que los chicos no respondían porque no pueden (...) Hice mi propio recorte” (D 10). Creemos que ello se debió, entre otras cuestiones, a que la modificación de su carga horaria histórica y el trabajo interdisciplinario de acuerdo a cómo está organizado por la SF no logró encauzar todos los contenidos que juzgaba significativos para sus alumnos. Esta profesora del Departamento de Exactas vio reducida la carga horaria de su materia con alumnos en una hora semanal menos a partir de la llegada de la SF.

Un profesor de Lengua y Literatura hizo una lectura similar. El trabajo mediante interdisciplina y Proyectos, tal como fue implementado, le quitó tiempo para ahondar en sus contenidos:

Para mí hay una disminución profunda de contenidos. (...) Me parece que se pone el foco en lo burocrático, en el acrecentamiento de horas para el personal docente, se enfatiza vamos a trabajar en forma interdisciplinar, pero en la práctica hay una reducción concreta de material (D 3).

Una profesora de idiomas de primero y segundo año sostuvo una opinión parecida. Evaluó que “En cuanto a mi materia y en cuanto a las materias de todos, calculo, lo que cambió es el tiempo. Al tener, menos tiempo que vos le dedicás a tu materia, por una cuestión lógica, entran menos contenidos” (D 8).

Una docente de Inglés, después de aclararnos que el modo en que ella encaraba los Proyectos y la interdisciplina previos a la reforma le permitía incluir sus contenidos específicos sin problemas, sostuvo que “los Proyectos que salen de nuestra propia creatividad son muy aplicables a mi materia, pero este tipo de cuestiones de la SF, no” (D 5). La reorganización de los horarios impuestos por la SF volvió sus clases caóticas para los alumnos, ya que debía turnarse con otros docentes. “Nos quitó tiempo. Tuvimos esta cuestión de turnarse y de no saber cuándo venís, Además los perdimos a los pibes, porque ellos no sabían quién venía; ¿tengo inglés, música, lengua?, me preguntaban” (D 5). Tal vez en estos problemas con el tiempo (cuantitativos) y en su modalidad (cualitativos) radiquen los problemas para articular ciertos contenidos juzgados importantes por los docentes.

Algunos profesores no pudieron respondernos sobre la relación entre sus contenidos históricos y la SF. Una minoría de los entrevistados nos comentó que había podido volcar sus contenidos en el trabajo interdisciplinario y no había sufrido merma alguna en los temas que daba habitualmente; así le sucedió a un profesor de matemática de primer año: “Pude volcar en el Proyecto los contenidos [todos]” (D 9) El profesor de Biología que calificó de “revolucionaria” a la SF ponderó que la interdisciplina había “Potenciado sus contenidos” (D 4). Una docente de Arte nos señaló que había podido desarrollar bien sus contenidos específicos, aunque la implementación de la interdisciplina le pareció “Un poco forzada” (D 7).

La cuestión del trabajo mediante Proyectos e interdisciplina y sus efectos sobre los contenidos específicos es difícil de estimar debido a que el contexto de cada escuela es muy diferente. En algunos casos (el de la profesora de Arte), las horas de trabajo con otros docentes (TCI) se sumaron a las que poseía históricamente; es entendible así por qué la reforma no le implicó una reducción de sus contenidos habituales: extendió su horario de clases. En otros casos, las asignaturas sufrieron un recorte horario para albergar el tiempo de la interdisciplina según la modalidad de la SF; aquí la cuestión de mantener los contenidos específicos fue mucho más problemática.

Para darle la complejidad que la cuestión merece, se pueden sumar otros aspectos para pensar las dificultades para sostener los contenidos habituales por parte de los docentes en el marco de la SF. Una es la experiencia previa de cada docente en interdisciplina, otra es el clima institucional y la última la relación con otros colegas. Desde luego, pueden sumarse otros elementos.

Quizás también las características inherentes de cada materia pudieron tener que ver con la dificultad de establecer contenidos, no solo por el aspecto cuantitativo (la cantidad de materias combinadas en la interdisciplina), sino también por el aspecto cualitativo (la clase de materias a integrar). Lo que nos parece menos discutible es que esta complejidad laberíntica de horarios, contextos institucionales y circunstancias singulares no aparecen en el discurso ministerial; este,

como hemos visto en el capítulo seis, prácticamente descarta las múltiples dificultades propias de la SF.

Tal vez se pueda acotar que, si el trabajo interdisciplinar y por Proyectos no hubiese sido avalado por los docentes, ¿cuántas más dificultades, además de la ya vistas, se le presentarían a la implementación de la SF? Acaso el acuerdo y la experiencia docente permitió que el ingreso de la interdisciplina según la SF a las escuelas fuese menos problemático de lo que podría haber sido. Claro que, en vista de las dificultades relevadas, lo que podría haber sucedido en caso de encontrarse con el desacuerdo los docentes no es difícil de imaginar.

Como señalamos con anterioridad, en el discurso ministerial, la organización del trabajo mediante Proyectos e interdisciplina, adquiere un carácter abstracto y desproblematizado. Hay, es cierto, algún matiz: se desliza por momentos que cada escuela debe, de acuerdo con su organización, ver la modalidad en que ingresa la SF en ella ya que “La organización del trabajo docente es una decisión institucional que debe basarse en las posibilidades y carga horaria de los equipos docentes” (Ministerio de Educación, 2017, p. 3) pero nos parece que en vista de los testimonios docentes que estas precauciones estuvieron lejos de considerarse. Un docente de Biología evaluó:

En general, Secundaria del Futuro fue onda te la tiramos por la cabeza y arréglense. Y cuando empiecen a tener problemas, vengan que los ayudamos. Pero me parece que muchas de esas cosas que hacen, lo mismo que pasa con las prácticas profesionalizantes (...) como que el anuncio tiene que salir primero. Que la gente piense, mirá qué lindo como quieren hacer la escuela (D 4).

Esta dinámica de improvisación y de disrupciones negativas en la cotidianeidad escolar impuesta por la SF, ya fue relevada también por Ponce (2021) y también por nosotros en la observación participante en la Escuela Normal.

7.4 La observación en la Escuela Técnica: cambios en el grupo docente

Apenas se retiraron de sus funciones dos docentes debido a su jubilación, los otros profesores del grupo de TCI que observamos en la Escuela Técnica comenzaron con un proceso de revisión de lo hecho hasta entonces en la interdisciplina y los Proyectos. No es, deducimos, que algo así no hubiese ocurrido antes de nuestra observación, pero, según lo que estimamos, este proceso se intensificó. Sin entrar en cuestiones puntuales pedagógicas, ajenas a este trabajo, señalemos que la interdisciplina se realizó en torno a un film de animación.

Los motivos del cuestionamiento a lo hecho anteriormente fueron varios. Recordemos que los horarios de la interdisciplina en la SF no eran continuos en el caso de la Escuela Técnica; así, se producían numerosas interrupciones en los temas dados por la irrupción de otras materias, las cuales fragmentaban los contenidos de la interdisciplina y de la asignatura específica. Nos parece difícil no preguntarse, ¿la SF, en directa contradicción con sus objetivos explícitos, fragmenta aún más los contenidos, separa aún más los saberes de lo que presuntamente estaban en la organización pedagógica previa a su llegada? ¿Produce tal efecto, cuando menos, en muchas ocasiones? No podemos responder a estas preguntas, pero el hecho de que las dudas puedan plantearse con el fundamento que dan los testimonios de los profesores sugiere tal vez una perspectiva inquietante.

El profesor de Lengua y Literatura particularmente enfático sobre este punto: “Damos pedacitos de conocimiento y confundimos a los alumnos” evaluó sobre la organización de la interdisciplina según la SF; una profesora de Inglés se quejó de un modo similar de que no podía profundizar en los temas porque no había tiempo para hacerlo: “Empiezo la clase y ya tengo que terminarla”.

El problema para los profesores del TCI del Departamento de Expresión fue la distribución del tiempo que imponía la reforma: la cuestión era cómo equilibrarlo para incluir los contenidos de sus materias que no podían incluir en los Proyectos interdisciplinarios. Deducimos que algunos profesores concluyeron, como sugerimos nosotros ya en este trabajo, que el conocimiento podría fragmentarse más con la organización que imponía la SF. La distribución de horarios poco adecuada pedagógicamente y la confusión de los alumnos que ya hemos señalado nos parecen vinculadas; repetimos que tal vez la SF, acaso en algunos contextos cuando menos, parece tender a producir lo inverso a lo que pretende, separando aún más las asignaturas en lugar de unirlas en una conexión de saber.

En el TCI donde realizamos la observación participante hubo otras críticas y autocríticas sobre lo hecho. “Esto no da para más” dijo la profesora de Arte refiriéndose al Proyecto anual de interdisciplina, que venía cumpliéndose desde el ingreso de la SF a la Escuela Técnica. Los demás profesores asintieron; se criticó el establecimiento de un Proyecto anual por el agotamiento de las temáticas y el aburrimiento de los alumnos. Como vimos en el caso de la Escuela Normal en el capítulo cinco y seis de este trabajo, también se produjo en este TCI un proceso de resistencia local a la reforma en términos tal vez más micropolíticos que lo ya visto (Foucault, 1979) aunque por sujetos igualmente orientados por una lógica de cuestionamiento de sus prácticas y sus instituciones (Giroux, 1990). Y es interesante destacar que esta dinámica de resistencia no había concluido con el ingreso de la SF, lo cual había ocurrido varios años atrás, sino que se sostenía con no poca fuerza.

Se cambió el film que venía utilizándose como recurso por un acuerdo entre todos; se eligió otro, también de animación. Los profesores estimaron -correctamente, como comprobaron más

tarde-, que a los alumnos los entusiasmaría más esta película. Se decidió acortar el Proyecto anual (ahora sería cuatrimestral o bimestral) con la idea de sumar otros contenidos y, al hacerlos más breves, tornarlos más comprensibles por los alumnos. También surgió la idea de dejar espacios durante el año lectivo sin Proyectos, por razones que veremos más adelante. Nos parece razonable inferir que esta instauración de un tiempo pedagógico -que los docentes juzgaron más adecuado a sus alumnos-, fue una forma de distanciar a la interdisciplina de su origen en una temporalidad alejada del contexto de las escuelas, formal y finalmente burocrática (Antunez y Gairín, 2016).

Aunque la reconstrucción de esta genealogía de transformaciones en el TCI es compleja, creemos que podemos resumirla esquemáticamente. El cambio en el Proyecto interdisciplinario comenzó a gestarse apenas retornaron los docentes del receso de verano, en febrero del 2021, al comienzo del nuevo ciclo lectivo. Acaso las causas hayan sido, al principio, la molestia con la rigidez de los horarios de la SF y su efecto sobre los alumnos y el desarrollo del Proyecto, en caso de que ambas cuestiones puedan ser aisladas.

Para ejemplificar mejor la cuestión: un profesor debía distribuir su horario para, en una parte de él, dar el Proyecto y en la otra su materia en solitario. Los docentes de las distintas asignaturas estaban juntos en el aula durante cuarenta minutos y luego la mayoría de ellos debía irse. Esto interrumpía los temas y confundía a los alumnos. Este conflicto, repetimos, no se produjo con esta intensidad en la Escuela Normal debido a que los horarios de interdisciplina con alumnos se agruparon en las últimas horas de cursada. “Vamos a terminar volviendo locos a los alumnos”, comentó al respecto la profesora de Arte; la profesora de inglés acordó con ella: “Es así”, asintió.

Por otro lado, otros profesores, especialmente uno de Lengua y Literatura, advertían que, como producto de la reforma, las horas de su asignatura se veían muy disminuidas, con la consiguiente reducción de contenidos. Todos los docentes eran conscientes del nivel de confusión que producían los horarios en los alumnos. Intentaron atenuar este problema explicitando permanentemente en el aula cuándo comenzaba o terminaba un Proyecto y el orden de las actividades a los alumnos.

Luego de un proceso con no pocas vicisitudes, los docentes terminaron por hacer caso omiso a las propuestas organizativas de la SF, por lo menos en algunos aspectos; el mismo destino tuvieron las recomendaciones de las autoridades sobre los momentos en que se debía dar la materia y aquellos en que debía darse interdisciplina. Lo hicieron por las cuestiones pedagógicas ya señaladas. ¿Cuál fue el principal cambio que instauraron? Decidieron agrupar las horas de interdisciplina en una forma más consistente y ordenada desde el punto de vista pedagógico. En adelante no se darían bloques de solo cuarenta minutos, sino que serían de ochenta: la idea fue evitar las interrupciones y los cambios bruscos de temáticas.

También los profesores usaron ciertos momentos de presencia simultánea en el aula para establecer modalidades de pareja pedagógica con temas ajenos a los Proyectos de interdisciplina, pero pasibles de abordaje conjunto (como análisis sintáctico para Inglés y Lengua y Literatura). Por último, en esta estrategia de atenuación de los conflictos horarios impuestos por la SF se decidió espaciar los Proyectos, con la idea de evitar que la sucesión mecánica y la multiplicación de trabajos interdisciplinarios (recordemos que, simultáneamente, se tenían que llevar a cabo los que proponían las otras áreas) aportase todavía más vértigo a las justificadas confusiones de los alumnos y de los profesores sobre temas, modalidades y asignaciones horarias. Nos parece interesante señalar que al tener en cuenta los Proyectos y la interdisciplina de otras áreas buscaban coordinar las tareas para que fueran factibles. Al mismo tiempo, esto nos sugiere una pregunta, ¿por qué la SF no estableció reuniones o instancias de algún tipo entre las distintas áreas de una escuela para evitar una superposición de Proyectos e interdisciplina demasiado exigente y tal vez contraproducente para los alumnos?

Reflexiones sobre una nueva organización de horarios, diferentes Proyectos interdisciplinarios, análisis de las problemáticas de los alumnos, cuestiones sobre la presencia simultánea de otras áreas en interdisciplina y sus posibles efectos de saturación, necesidad de evitar las interrupciones horarias, todo ello configuró nuevos sentidos al TCI del Departamento de Expresión. Consideramos que este espacio de planificación conjunta había sido resignificado como un espacio reflexivo y crítico de la SF, aunque no, repetimos, del trabajo interdisciplinar.

Los docentes fueron especialmente críticos con la transición entre el primario y secundario; “Hay que parar la mano”, consideró el profesor de Arte; “Démosles tiempo a los pibes”, coincidió con él el de Lengua y Literatura. Repetimos que se señaló que no se podía, por motivos pedagógicos, sobrecargar al primer año con Proyectos porque estos multiplicaban las instancias de evaluación y actividades cuando ya el ingreso en la secundaria de por sí presentaba una enorme complejidad para los alumnos. En efecto, ellos debían adaptarse a un conjunto de docentes y asignaturas mucho más numerosos que en la primaria. Otra dificultad que se agregaba era la circunstancia de que habían transitado una escolaridad irregular, signada por la pandemia. En estas condiciones, la SF, aplicada inercialmente, solo agravaba los problemas.

Cuando nuestra observación finalizó, en agosto del 2022, el grupo de TCI se había autonomizado, hasta cierto punto, de las directivas ministeriales por considerarlas, como ya vimos, poco realistas pedagógicamente. ¿Será ese el destino general de los espacios TCI de la mayoría de las escuelas? Solo se puede conjeturar al respecto.

Como hemos señalado, los profesores en general coincidieron con la necesidad de trabajar mediante interdisciplina en las escuelas con la SF, aunque, al mismo tiempo, criticaron su concepción e implementación; muchos de ellos ya tenían experiencia con la modalidad y contaban con sus propias ideas al respecto. La línea de resistencia, si puede ser llamada así, se estableció, en especial, en lo pedagógico. Advertimos mucha preocupación entre los docentes

sobre los efectos nocivos de la reforma en los alumnos en cuanto a la reducción de contenidos y respecto a la organización (o desorganización) de la reforma.

Si tenemos que señalar una diferencia importante entre los TCI que observamos entre la Escuela Normal y la Escuela Técnica es que, en la primera, el proceso de relativa autonomización de las imposiciones ministeriales se produjo ya en el ingreso de la SF a la institución. En el caso de la Escuela Técnica, este proceso instituyente (Castoriadis, 1975) pareció necesitar más tiempo, aunque su profundidad fue equivalente.

En el próximo capítulo completaremos nuestro análisis del TCI de la Escuela Técnica así como nos interrogaremos por la cuestión del fundamento de la reforma y las consideraciones de los profesores respecto a ella.

8: La fundamentación de la Secundaria del Futuro, la figura de los profesores y la tecnología digital

8.1 Autorepresentación de los profesores

¿Cómo se representaron los profesores su posición y función en un programa de reforma como la SF? ¿Cuál fue, para ellos, la posición subjetiva (participación, aportes, funciones, etc.) que creyeron que se les reclamaba desde el Ministerio y, con ciertos matices, desde las autoridades de las escuelas? ¿Cuál fue la imagen de los docentes que se manifestó en el discurso ministerial? Intentaremos responder a estas preguntas poco a poco.

Nos parece que para el discurso del Ministerio la figura del docente aparece en una retórica de la elisión, difusa, lo cual es particularmente extraño si tenemos en cuenta que su rol profesional supone el de un trabajo con la gente (Dubet, 2015) y, por lo tanto, signado por diversas subjetividades. Fundamentamos nuestra afirmación en las observaciones participantes, tanto en el capítulo seis como en el siete; cada vez que consignamos las dificultades que enfrentó la SF en su ingreso y articulación en las escuelas y la falta de consideración hacia las problemáticas que enfrentaron los profesores advertimos la indiferencia ministerial.

Hay pocas referencias a un rol docente participativo por parte del Ministerio. En el documento “La Escuela que Queremos”, no obstante, se hacen algunas alusiones a él en las instituciones escolares. “La propuesta de cambio organizacional de la escuela secundaria debe hacerse con la participación de las instituciones y los actores que las conforman” (Ministerio de Educación, 2017, p. 2). Ya se ha visto en las observaciones de la Escuela Normal y de la Escuela Técnica que no hubo un espacio institucionalizado para que los docentes pudiesen hacer oír su voz. También hemos relevado en las entrevistas en los capítulos cuatro, cinco y seis que los profesores consideraron a la SF como una reforma impuesta.

Que en la práctica la participación docente haya sido formalmente desestimada vuelve acaso más sorprendente un pasaje de “La Escuela que Queremos” como este:

Durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene más posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas (Ministerio de Educación, 2017, p.1).

Entendemos que “de las propias escuelas” supone “de los propios docentes”. En este pasaje del documento la oposición entre el nosotros ministerial en términos de saber, de jerarquía y de poder y el ellos (los docentes) se atenúa. Claro que, en vistas de lo ya señalado en un plano puramente retórico. La autonomía docente, hasta donde fue lograda, fue más bien producto de no pocas tensiones y pujas contra las intenciones del Ministerio y de algunos miembros de los equipos directivos.

Sobre el espacio y el tiempo de los docentes en el trabajo conjunto el mismo documento señala que:

Permitirá la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes, promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos, entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes; espacios multidisciplinares, entre otros (Ministerio de Educación, 2017, p, 8).

Más allá de que es difícil, nos parece, pensar que el mero espacio y tiempo dará de por sí mismo las posibilidades para cumplir con todas estas tareas - ¿no será, fundamentalmente, una cuestión de recursos didácticos y de infraestructura? -, este párrafo parece sugerir recursos ilimitados por parte de los docentes para acumular funciones. ¿No es también, después de todo, una manifestación de indiferencia por los docentes y su rol- por su complejidad-, suponer que se les pueden sumar tareas como si fuesen no seres humanos en medio de contextos limitados, sino entes a los que se podría agregar tareas con el simple recurso de proponerlas? Como hemos visto en las dos observaciones participantes, ya el espacio/tiempo propuesto por la SF resultó problemático para los docentes y los alumnos, así como la idea de interdisciplina no necesariamente cumplió con los fines teóricos previstos. Queremos decir que nos parece que la no participación docente no solo puede eventualmente promover su malestar, sino que, además, parece socavar la factibilidad de objetivos de la SF. Nos preguntamos si no hubiese sido más funcional, consideraciones sobre ética democrática aparte, darles participación a los profesores solo para evitar los varios núcleos de disfuncionalidad que la reforma parece portar.

En el pasaje de “La Escuela que Queremos”, puede inferirse, como hemos señalado, una concepción de los docentes como receptores de funciones asignadas desde el Ministerio con independencia de sus condiciones de posibilidad (aulas temáticas, seguimiento individual de cada alumno, etc.). Los profesores aparecen de un modo abstracto, aproblemático. Las complejidades de las prácticas que hemos visto desaparecen en una retórica feliz donde los sujetos, más bien formales, asumen funciones nuevas o pretendidamente nuevas sin dificultades ni demoras. Esta pasividad o actividad que simplemente realiza lo dado y ordenado por el

Ministerio no aparece para nada oculta; más bien se presenta con una transparencia naturalizada. No creemos que esto sea producto de una deliberada política destinada a sobrecargar el trabajo de los docentes. Repetimos: ¿será, tal vez, el resultado de subestimar las múltiples complejidades y carencia de recursos de su tarea? ¿Será, quizás, otro ejemplo de la reforma del papel, como nos dijo con no poca ironía un profesor de Lengua y Literatura? O, quizás, ¿debemos recurrir a la categoría de alienación?

En el documento “La Organización institucional en la Secundaria del Futuro” el Ministerio manifiesta otra concepción de la figura del profesor:

El docente sostiene su rol protagónico en tanto sigue siendo el actor clave que diseña y lleva adelante la clase. Además, toma decisiones acerca de diversos aspectos como la función y el tipo de material didáctico por utilizar, el tiempo destinado a explicar contenidos troncales, el desarrollo de la ejercitación, el espacio para las dudas y consultas, el momento para el trabajo colaborativo entre pares, el tiempo para el trabajo autónomo y la forma y el tipo de evaluación (Ministerio de Educación, 2017, p. 3).

El docente tiene un espacio de autonomía reducido, básicamente, al aula. Pero ¿se puede suponer que la propia aula no es el producto de una organización espacial y temporal derivada de la política educativa, por lo menos en parte? ¿Es aislable el aula de una reforma educativa o del funcionamiento del sistema educativo? (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Como hemos visto en los capítulos cuatro, cinco, seis y siete, la SF ha impuesto horarios, organizado los tiempos y promovido la interdisciplina de cierto modo y ello ha atravesado el aula. Por otro lado, parece inevitable que incluso en esta construcción ideal según el marco de referencias de los documentos, el docente deba tomar decisiones pedagógicas áulicas de por sí; ¿cómo las podrían evitar? Pero considerarlas como un signo de un rol “protagónico” nos suena excesivo. Estimamos que, de acuerdo con las entrevistas y nuestras observaciones, el rol relevante del docente se manifiesta sobre todo en lo instituyente: en la fijación de tiempos pedagógicos, en la reorganización de los espacios TCI, en la reflexión sobre su trabajo y las políticas educativas, entre otras cuestiones. ¿No es esto lo que debería proponer la SF, en realidad? ¿No es más coherente con los principios del trabajo colaborativo, de por sí con relaciones de poder horizontales y con presencia de diversidad de saberes en la configuración del conocimiento, la participación activa de los docentes (y tal vez no solo de ellos) en el diseño e implementación de una reforma que se propone el trabajo en conjunto y la vinculación de conocimientos? ¿No debería darse una colaboración entre docentes y Ministerio? ¿No hay varios saberes en lugar de uno solo?

Nos parece que en el imaginario ministerial se manifiesta un sesgo tecnocrático, en el sentido de que un análisis “racional” de las dificultades del sistema educativo solo puede conducir a una respuesta unánime: la del propio Ministerio (Esteves, 2005). Esta concepción de un saber científico y técnico presuntamente alejado de la política y de una fundamentación abierta a la discusión pública (Arendt, 2003) atraviesa los pasajes que hemos citado. En ellos se proponen una justificación de la reforma en los nuevos contextos sociales, en una nueva realidad del mundo sin problematizar tales cuestiones, como veremos un poco más adelante, en este mismo capítulo. En cuanto a las relaciones de la tecnocracia con el espacio público, Esteves (2005) señala sus núcleos conflictivos:

El conflicto social y político [para la tecnocracia] es algo artificial que debe ser desactivado. Creen que el análisis racional puede arribar finalmente a la unanimidad, por lo tanto, todo disenso es interpretado como “mala voluntad” del actor o error de comunicación

La tecnocracia es inclusive hostil a ciertos criterios morales y políticos, dado que todo problema debe ser tratado de una forma científica, racional y objetiva. Para cada problema social existe una solución técnica y objetiva. Más que preguntarse por si está bien o mal, se preguntan si una decisión funciona o no (p. 22 y 23).

Aquí, nos parece, se encuentra una de las claves para comprender una reforma como la SF: el temor, de índole burocrático, a la discusión pública de sus propuestas, “justificado” (racionalizado) por la idea de que solo existe una solución para los problemas que puede experimentar una determinada esfera de la sociedad: la propia. Aquellas voces que plantean críticas o propuestas diferentes, especialmente si proponen modalidades de organización horizontales, son, sin mediación, consideradas como “desorden” o con frecuencia, vistas con incredulidad, ya que no hay, por principio más que una sola forma de organización factible: la jerárquica formalmente establecida. De ahí, podemos agregar, la indiferencia de la burocracia por las problemáticas concretas del trabajo áulico, por las aulas reales (Iglesias, 2018)

8.2 Apoyaturas para el espacio del aula

En el documento “La Organización institucional en la Secundaria del Futuro” se establecen los apuntalamientos de material didáctico con que van a contar los docentes:

Se propone el aporte de dos líneas de materiales didácticos, como modelos inspiradores, no vinculantes.

Guías para el desarrollo de propuestas de enseñanza: con orientaciones para los docentes.

Guías de trabajo para los estudiantes: con actividades para que puedan realizar de manera autónoma respetando sus ritmos de aprendizaje. Requieren un seguimiento y devolución a tiempo por parte del docente, incluyendo una retroalimentación y prácticas de autoevaluación. Estas guías podrán ser de desarrollo, de profundización y de apoyo (Ministerio de Educación, 2017, p. 3).

Entendemos que incluso en el espacio áulico, hay que tutelar al docente, proporcionándole materiales para la enseñanza; aunque es cierto que el propio discurso parece retacear esta interpretación al señalar que no son “vinculantes”. Recursos sobre los que no se dice de dónde provienen ni se indica ninguna participación efectiva de los profesores en su elaboración

Tutelaje que, tal vez, se relaciona con la idea de capacitación: se debe dar guías para el desarrollo de la enseñanza; lo que supone que los docentes no podrían adquirirla de sus colegas o de su propia experiencia; por otro lado, ¿no tienen los profesores de por sí esa capacidad ya que estudiaron materias pedagógicas para obtener su titulación? Es cierto que hay docentes que no han recibido una educación en pedagogía; es el caso de algunos profesionales. Pero ¿pueden unas guías solventar este problema? El documento señala, con cierto tono paternal, algunas cuestiones tal vez muy obvias; los profesores deben “respetar los ritmos de aprendizaje” de los alumnos junto con prácticas de “retroalimentación” y “autoevaluación”.

Inferimos que la figura del docente que se recorta en los documentos es la de un sujeto poco capacitado, con prácticas discutibles y al que hay que señalarle sus funciones más obvias sin darle un espacio institucional para expresarse. Con esto no queremos decir que el profesor se ha convertido en esa especie de máquina con funciones plenamente determinadas que promueve, a pesar de ciertos matices, el discurso ministerial. Ello, como ya sugerimos, sería imposible debido a que el trabajo docente, como cualquier otro trabajo, necesita para efectivizarse de cierta reflexión y autonomía de aquellos que lo llevan a cabo. Lo que queremos señalar es una tendencia desde el lugar de poder ministerial, de un cierto *ethos*, que se presenta como un nosotros (los que sabemos realmente) frente a un ellos (los docentes) más bien indigentes de conocimientos. Que los profesores no aceptaron esta dicotomía, aunque la conocen bien, quedará claro en sus testimonios, en el próximo apartado.

8.3 Los docentes y su rol

¿Cómo se autopercebieron, en cuanto a su función, los docentes en el marco de la SF? Un profesor de Biología nos comentó que él contestó encuestas propuestas por el Ministerio sobre la reforma, pero le parecieron “muy generales” (D 4) y no las consideró un signo de participación.

Una profesora de Lengua y Literatura analizó a la SF y su relación con el trabajo de los docentes:

Creo que hay una desconexión humana con el docente, con lo que implica ser docente, una deshumanización del trabajo docente que está visto como una máquina que cumplimenta cosas, que se adapta a todo bajo cualquier situación, en cualquier contexto, bajo cualquier costo. Con costos emocionales, económicos, de verse violentado en situaciones de ver si mantiene un trabajo, de tener que seguir (D 2).

La figura del docente como máquina aparece de otro modo en otros discursos docentes, como el del profesor de biología, que ya señalamos: “En general Secundaria del Futuro fue onda te la tiramos por la cabeza y arréglense (...) Te tiran todo, una montaña encima y hacete cargo” (D 4) La relación entre el ellos (ministerial) y el nosotros (docentes) adquirió, en esta dimensión del *status* de docente, una distancia muy grande. Una directiva recurrió a la teoría de Paulo Freire para ilustrar lo que ella consideraba que se pretendía del docente en la SF:

Lo relaciono con esto de Freire de un docente con pedagogía bancaria. Un docente que esté ligado al resultado que espera del pibe. ¿Cuál es el resultado? Un pibe que se incorpore solamente al mercado laboral, que esté en relación con la tecnología, que sea poco crítico (...) [la SF] es como un agregado. Bajó un plato volador y te tenés que adaptar a esta nueva forma de vida (ED 1).

Incluso cuando los docentes señalaron explícitamente que habían trabajado mediante Proyectos e interdisciplina, su experiencia no fue tomada en cuenta. Así nos lo contó una profesora de Lengua y Literatura de primero y segundo año:

Yo les dije a la supervisora de ese momento de dónde sacaron la idea de Proyectos e interdisciplina puesto que en el Normal no se hace así. En la escuela no trabajamos de ese modo, no hay ningún antecedente. Cuando hacíamos algo entre varias

materias, era porque lo habíamos acordado durante el año con algunos profes. (...) Es como que te digan: tené los pibes acá y hacé algo con ellos, pero no me surge nada para hacer con ellos. Porque surge a medida que los conozco a ellos, que conozco a mis compañeros de trabajo y que surge determinada problemática o preocupación por parte de ellos (D 6)

Una profesora de inglés reflexionó sobre la concepción del rol docente que le parecía que promovía el Ministerio de Educación:

Por lo que yo leí y me llega desde el Ministerio y todo se nos intenta transformar como en una especie de facilitadores (...) Facilitadores, una especie de monigotes, del mensaje de lo que quiere X se les diga a los pibes (...) Un docente que no piense, sobre todo. Todo muy objetivo, muy pulcro. No se le puede sacar subjetividad a las cosas según mi manera de ver las cosas y no todo es un laboratorio de ciencias, todo pulcro. Hay cosas que no son así, que son más complejas (D 5).

Cuando reflexionaron sobre el rol que pretendía el Ministerio de ellos, la figura de un sujeto mayormente pasivo, principalmente objeto de órdenes, apareció con frecuencia en la voz de los docentes.

Señalamos de nuevo que notamos una contradicción muy grande en ciertas cuestiones organizativo-ideológicas entre el discurso ministerial sobre la SF y su implementación práctica. Se promueve o se dice promover-, el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos y de cada uno de esos grupos entre sí, se busca -o se pretende buscar- la autonomía pero, al mismo tiempo se recorta – o se intenta recortar-, la participación docente de muchas formas. La tensión nos parece, en el fondo, se manifiesta entre objetivos real o pretendidamente democráticos y la imposición de formas organizacionales y pedagógicas más bien autoritarias.

8.4 La observación en la Escuela Técnica: los cambios y su prefiguración

En el TCI de la Escuela Técnica que observamos debemos señalar que los cambios organizativos y pedagógicos que relevamos ya se habían manifestado de modo incipiente, menos orgánicamente, antes de la jubilación de las dos profesoras del grupo. Según nos comentaron algunos docentes, en octubre del 2021 ya habían implementado por cuestiones

pedagógicas, como prefiguración de los cambios futuros, después de concluir con el Proyecto interdisciplinario anual, un trabajo más breve combinando asignaturas.

Así, en el período desde mediados de octubre hasta mediados de noviembre del 2021, se estableció un Proyecto que consistió en la lectura de un cuento de hadas abordado desde las diferentes disciplinas

El resto del año lectivo 2021 (desde mediados de octubre hasta diciembre) , los profesores decidieron ocuparlo en el repaso de contenidos de las distintas materias; necesidad impuesta tanto por la dinámica organizativa de los Proyectos (que no permitieron en la opinión de los profesores profundizar en ciertos conocimientos), como por la necesidad de darles tiempo a los alumnos para concluir el ciclo anual sin sobresaltos, en vistas también de los problemas de aprendizaje que había dejado la pandemia.

Los docentes decidieron distribuir el tiempo de un modo más adecuado a sus necesidades pedagógicas, intensificando ciertos contenidos. El equipo directivo de la escuela no intervino respecto a estas decisiones de los profesores, tal vez evaluando que eran necesarias, tal vez conforme con que la SF estuviese instalada hasta cierto punto. Nos surgen por esta circunstancia, de todos modos, dos preguntas: ¿el equipo directivo juzgó en algún momento factible la instalación de la SF según los propios criterios de la reforma, o solo hicieron todo lo que pudieron por instalarla por respeto a las jerarquías del Ministerio? ¿Intuyeron en algún momento que la propia dinámica de ingreso y las disposiciones de la SF volvían su puesta en práctica dudosa? Nos parece que aquí se manifestó, sin que nosotros podamos dar una respuesta concluyente, el complejo proceso de desplazamientos, tensiones y reconfiguraciones de una reforma educativa y de su modo de ingreso en un contexto institucional particular (Ball, 1994)

Durante todo el período de observación del TCI de la Escuela Técnica (hasta junio del 2022) visualizamos varias problemáticas ya relevados en tanto en las entrevistas a docentes como en el análisis del TCI de la Escuela Normal. La falta de un espacio regular para los encuentros de los profesores se manifestó a veces. Se dieron tensiones en la dimensión organizativo- pedagógica en la medida que los profesores debieron estar siempre muy atentos al modo en que incorporaban los Proyectos de interdisciplina tanto en su duración como en su ocasión (no al comienzo del ciclo lectivo para no entorpecer la transición primaria-secundaria, lejos del fin del año lectivo para dar tiempo a los alumnos para recuperar contenidos). La articulación cotidiana con las asignaturas fue otro problema; los docentes se mostraron muy ocupados en evitar que la SF generara confusión entre los alumnos por las interrupciones y cambios de tema repentinos.

En el aspecto administrativo se escucharon quejas repetidas tanto de una profesora de Inglés como de una de las docentes de Arte acerca de inconvenientes con los formularios para declarar las horas agregadas por la SF; en su caso, solo después de más de seis meses de iniciada la implementación de la reforma esas horas fueron remuneradas.

El Ministerio fue visto como una autoridad alejada de las situaciones de la escuela, de su contexto atravesado por múltiples complejidades y carencia de recursos, como hemos visto también en la observación en la Escuela Normal. Como en ese caso, las capacitaciones les resultaron irrelevantes a los profesores a la hora de diseñar sus Proyectos interdisciplinarios (“No sirvieron para casi nada”, nos dijo un profesor de Lengua y Literatura al final de uno de los TCI). Sabemos que este profesor de Lengua y Literatura se dedicó a traer Proyectos interdisciplinarios de otras instituciones (y llevó a su vez otros a ellas) como una forma de crear un reservorio de material para ser adoptado en cada escuela. De nuevo nos encontramos aquí con modalidades de autoorganización no solo no promovidas por el Ministerio, sino totalmente independientes de él.

Pero es cierto que algunos elementos de la SF tuvieron una valoración más favorable entre los docentes. El funcionamiento de internet y su provisión a todo el alumnado les resultó muy útil pedagógicamente, incluso si ese uso revelaba cierta problemática del presupuesto educativo: un profesor de Lengua y Literatura, por caso, nos comentó que usaba la Web para que sus alumnos descargaran textos de ficción en vistas de las limitaciones de títulos de la biblioteca de la escuela. La pizarra digital les permitió enseñar contenidos visuales (noticias, films, imágenes artísticas) sin depender de un espacio común con toda la escuela, habitualmente colapsado, como sucedía anteriormente a la llegada de la SF. Con anterioridad al arribo de la reforma, se daba la necesidad de pujar por una sala especial, generalmente muy requerida y, por tanto, difícil de conseguir, para utilizar una pantalla. La pizarra digital fue especialmente valorada por la profesora de inglés, quien informatizó varios de los contenidos de su materia para aprovechar mejor el tiempo de clase.

Todos los profesores del TCI vieron en forma interdisciplinaria una oportunidad pedagógica valiosa. De hecho, algunos de ellos ya se habían orientado, mucho antes de la llegada de la SF, a su propia materia en un vínculo con otras.

Con sus diferencias respecto al caso de la Escuela Normal, en el TCI de la Escuela Técnica se repiten ciertas cuestiones: la SF recibe críticas en los aspectos organizacionales, de infraestructura y pedagógicos (en caso de pudiesen ser separados totalmente), pero los docentes la implementan de todos modos usando sus espacios de autonomía o creándolos. Son, paradójicamente, estos espacios de autonomía, este ir más allá y más acá de la SF, este aprovechamiento de sus vacíos y falencias, lo que para nosotros la factible, hasta cierto punto por lo menos, el ingreso de la SF a las escuelas. ¿Qué hubiese sucedido si la reforma hubiera ingresado de un modo meramente mecánico? ¿Cuál habría sido el resultado de su descontextualización y ambigüedades normativas y organizativas? Tal vez, nos arriesgamos a sugerir que, sin cierta resistencia docente, la SF no se hubiese implementado nunca, tal vez se habría derrumbado por sus propias dificultades antes siquiera de comenzar a efectivizarse.

Cuando nuestra observación participante finalizó, en agosto del 2022, el grupo de TCI se había autonomizado, hasta cierto punto, de las directivas ministeriales por considerarlas, como ya vimos, poco realistas pedagógicamente. Repetimos una pregunta que ya hicimos: ¿será ese el destino general de los espacios TCI de la mayoría de las escuelas? Solo se puede conjeturar al respecto.

8.5 La fundamentación de la reforma

Las motivaciones que puede tener una reforma educativa son un componente inescindible de ellas. Analizar los fundamentos de la SF es, *ipso facto*, preguntar por su ser así. ¿Cómo incorporó la subjetividad docente las causas de la implementación de la reforma? ¿Cómo fueron puestas en la práctica ellas? ¿Cómo fue fundamentada la reforma por el Ministerio? Estos fueron los interrogantes que nos hicimos.

Es cierto que los fundamentos de una reforma no pueden ser aislados de los objetivos: se funda algo en vista de algo. Pero aquí pensamos los fundamentos más como causas de lo que se implementa que como fines. Nos explicamos: se puede querer o necesitar cambiar algo porque no funciona, pero de ello no se deduce cómo debe funcionar adecuadamente. Se puede querer cambiar un sistema educativo porque se considera no cumple con su función y, sin embargo, no definirse claramente cuál debe ser su función.

De todos modos, no son oponibles los fundamentos de una reforma educativa y sus objetivos; solo pretendemos distinguirlos.

8.6 ¿Por qué reformar? La opinión de los docentes

Una profesora de Lengua nos comentó que nunca le habían comentado los motivos de la reforma:

Creo que todo el mundo quedó en esa situación de, ¿hacia dónde va todo esto? Y después hubo que salir al ruedo, volvimos a las clases presenciales y había que implementar esto y vamos para adelante. ¿Si uno fue acompañado a en la implementación para ver hacia dónde se dirige todo? No, eso no ocurrió (D 1).

Esta falta de fundamentos expuestos por parte del Ministerio fue también señalada por un profesor de Lengua de segundo año:

No. Claramente no se fundamentó la reforma. Reitero: creo que se bajó la SF como un programa que se instala en una computadora y a partir de ahora vas a tener que trabajar con estos dispositivos, pero no te doy los fundamentos reales de por qué deberías trabajar con esto; como soy tu empleador, tenés que desarrollar esto sin ningún tipo de discusión previa (D 3).

La cualidad maquínica del ellos (ministerial) aparece en esta reflexión; el Ministerio aparece de nuevo como una institución que toma al docente como la parte subordinada de un sistema. La SF parece investirse de ajenidad, de forma impuesto a la propia subjetividad. Nos parece que a esta última se la considera de nuevo, implícitamente, de una relevancia muy atenuada, en vistas de que no se instituyeron, como ya hemos analizado en los capítulos anteriores, espacios de reflexión colectiva sobre la reforma. Una docente de Lengua y Literatura enfatizó particularmente la falta de espacios de participación de los profesores:

No hay espacios de debate hacia arriba. Si te encontrás con colegas con los que podés charlar, encontrás personas que están transitando lo mismo y podés charlar lo que te pasa. Pero si hay espacios de debate y escucha para modificar cosas, yo no me encontré esos espacios (D1).

Como ya señalamos, nos parece aventurado suponer que esta cualidad maquínica de la SF debe, necesariamente, tener su correlato en el docente comprendido como una pieza de un mecanismo más vasto, como una parte de un proceso al que debe ajustarse. Nuestro análisis más bien muestra lo contrario.

Un profesor de Matemáticas consideró ausentes los fundamentos de la reforma:

Para mí el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires es, mostremos que vamos camino a las estrellas. Pero no cambiamos mucho. Es decir, hacer como. A mí no me parece que sea un cambio profundo. Si fuese serio se hubiese requerido la voluntad de los padres, de los docentes, la voluntad de los estudiantes (D 9).

El carácter superficial y publicitario que atribuía a la SF era lo que más le molestaba.

Para sorpresa nuestra- esperábamos un nivel de claridad muy superior al que encontramos-, los docentes no fueron informados ni siquiera superficialmente de las condiciones que fundamentaron la reforma. Esto no quiere decir, como hemos visto, que no le hayan dado sentidos a la SF desde su subjetividad y conocimiento profesional.

8.7 La fundamentación en los discursos ministeriales

Los documentos ministeriales explicitan o intentan explicitar los motivos de la reforma. En el apartado de “Secundaria Federal 2030” se puede leer al respecto:

El mundo en el que vivimos se encuentra en un proceso de cambio permanente en sus múltiples dimensiones social, cultural, económica, científica y productiva. Las nuevas configuraciones modifican significativamente los modos de ser, estar y vivir en sociedad, especialmente para los jóvenes, como también los modos de producción, valoración y difusión de conocimientos” (Ministerio de Educación, 2017, p. 4).

Este pasaje parece contener ciertas cuestiones que quizás requieren un desarrollo más exhaustivo ¿Cuáles fueron las épocas, especialmente durante la modernidad, en que no hubo cambios significativos? Esta pregunta, que nos parece básica, no es respondida por el texto, que además supone que la escuela no ha acompañado esos cambios ni los ha promovido. Por tanto, se supone a la institución aislada del contexto social. Pero, si se considera así, ¿no se requiere de una argumentación para fundamentarlo?

Porque el pasaje contiene muchos elementos que abren interrogantes. ¿Cuáles son las direcciones del cambio que enuncia el documento? ¿A qué se refiere con la palabra mundo? Las direcciones de los cambios en el mundo, por caso, son múltiples y con frecuencia contradictorias e imprevisibles en la medida en que vivimos en una realidad compleja y multidimensional (Morin, 1996, 2011; Castoriadis, 1975). De hecho, tal vez sea razonable considerar que si algo caracteriza a buena parte de la edad contemporánea es la incertidumbre sobre el futuro. Y en cuanto al término mundo, ciertamente engloba mucho y nos parece que requiere precisiones.

El texto ministerial continúa con la fundamentación de la reforma educativa:

Para que la educación continúe siendo el motor principal del desarrollo sostenible, democrático y equitativo del país, el Estado Nacional, las provincias y la CABA

tienen la responsabilidad indelegable de promover activamente la transformación sistémica del nivel secundario. Es menester que el sistema educativo pueda dar respuesta a las demandas complejas y cambiantes de la sociedad contemporánea, a partir de la exploración y adopción de nuevos formatos de organización del aprendizaje que permitan a los estudiantes alcanzar los saberes significativos y las capacidades fundamentales para su Proyecto de vida (Ministerio de Educación, 2017, p.4).

En el imaginario de este documento, la educación aparece como fundamento de la economía, de la organización política y de la igualdad social. No se trata solo de que relación es compleja y por tanto discutible (¿por qué la educación produciría necesariamente efectos benéficos en todas estas áreas con independencia de lo aportado por otras esferas de la vida social?, ¿y por qué estas esferas no aportarían, a su vez, con efectos por determinar, a la educación?), sino del contenido del término educación. ¿A qué llama educación el documento? ¿A ciertas técnicas y modalidades pedagógicas? ¿Al desarrollo de capacidades presuntamente universales de los sujetos? ¿A la reflexividad crítica? ¿A la incorporación de determinados contenidos? ¿A su articulación? ¿A todo lo anterior y algo más? ¿A otra cosa que no hemos señalado? Otro tanto se puede preguntar acerca de los saberes significativos: ¿cuáles son ellos y por qué son significativos?

Nos parece que tal vez las faltas de especificación de conceptos en los documentos ministeriales junto al desconocimiento de los docentes de los fines de la reforma se deben no solo a posibles fallas en los fundamentos teóricos de la SF, sino que tal vez derivan de formas institucionales que prefiguran espacios en donde la discusión, el debate y la correlativa profundización y precisión de las cuestiones no encuentran un lugar para desarrollarse. ¿No hubiesen sido mucho más precisos y factibles muchos de los elementos en juego en la SF si se les hubiese dado una participación directa a los docentes o el debate se hubiese ampliado a la sociedad? Giroux ha planteado la necesidad de recurrir al debate para abordar las complejidades de las instituciones educativas:

Profesores y administradores necesitan afrontar los temas concernientes a las funciones más amplias de la enseñanza escolar. Se han de someter a examen los temas relacionados con cuestiones de poder, con la filosofía, con la teoría social y la política. Profesores ya administradores deben aparecer como algo más que técnicos. La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos (1990, p. 48).

Para nosotros, la elisión de definiciones, explicaciones y argumentación es lo que vuelve superficiales a muchos de los pasajes de los documentos. Estos esquemas vagos y tal vez a veces pretenciosos acerca de la educación parecen terminar provocando irritación entre los docentes, sometidos a menudo a las múltiples complejidades de contextos difíciles, cambiantes, organizativamente inestables y con carencia de recursos. Ya lo hemos visto en las observaciones participantes y en las entrevistas en los capítulos cinco, seis y siete.

La resolución 2376-E/2016 de las Escuelas del Futuro, también señala los fundamentos de la reforma:

Frente a la necesidad de desarrollar políticas públicas educativas que preparen a los estudiantes de la Argentina para insertarse plenamente en la sociedad actual y del futuro, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyD), crea el Proyecto Escuelas del Futuro (Ministerio de Educación, p. 5).

En el imaginario que manifiestan los documentos aparece un tópico recurrente: la idea de adaptación. La educación y, más específicamente, las escuelas deben reaccionar frente a los cambios en el mundo, acompañándolos. Tal esquema presupone que los contenidos del mundo y de sus cambios no son sujeto de discusión ni de análisis, sino que se constituyen en un horizonte insuperable al que se debe adecuar la educación formal. Ciertamente que, como hemos visto, no se describe al mundo claramente, pero ello no significa que la relación con él no sea la que señalamos. La cuestión es que, en este imaginario, el cambio educativo aparece después del social, como una reacción frente a él. Ello equivale a suponer una escuela y una esfera educativa absolutamente aislada de la sociedad ya que esa es la condición de la relación causa (cambio social) y efecto (adaptación de la escuela). ¿Puede haber escuela separada de la sociedad? ¿Es posible que exista algo así? ¿Cómo sería esa escuela?

Los objetivos de la reforma son, según el Ministerio, algo más vastos cuando se relacionan con el aporte de la tecnología, ya que la SF “busca promover la apropiación crítica de tecnologías para poder resolver problemas, crear oportunidades y cambiar el mundo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 5)

Qué es una apropiación crítica de la tecnología no se señala; tampoco cómo ella podría cambiar el mundo (¿en qué dirección?). ¿No parece que atribuir tal capacidad de transformación a la educación supone cierta concepción mesiánica de ella?

Cabe celebrar la modestia de los objetivos que trasunta la resolución; solo se trata de que el estudiante adquiera los “saberes significativos y las capacidades fundamentales para su proyecto de vida”, “para insertarse plenamente en la sociedad actual” y para “cambiar el mundo” (p.5) Aunque los términos sean tal vez difusos, la humildad de fines se deja entrever.

Nos parece que los docentes, acaso experimentados en la retórica de muchos documentos, no se interesaron en leer aquello que tampoco les fue requerido. Tal vez sea difícil, en vista del carácter impreciso de los documentos, no darles la razón en la omisión. Pero sería engañoso considerar a esto como un ejemplo de un cumplimiento irreflexivo de la SF por parte de los profesores. Más bien, como ya mostramos en las observaciones y como veremos en este mismo capítulo, hubo de su parte una apropiación crítica de ciertas zonas de la reforma.

En cuanto a los documentos, En el juego y las tensiones del nosotros y el ellos, el Ministerio aparece de nuevo como la instancia de poder que posee el saber sobre el mundo y la educación, que debe adaptarse a él. La retórica de este poder se despliega en documentos escritos y resoluciones.

8.8 Los objetivos de la Secundaria del Futuro: los documentos

En el discurso del Ministerio aparecen también los objetivos de la reforma. Ya hemos citado algunos de ellos. ¿Qué significa “insertarse plenamente en la sociedad actual”? La complejidad de una cláusula así nos exime de todo comentario; nos parece que tal enunciado hubiese merecido un desarrollo. Respecto a “cambiar el mundo”, ¿de qué modo? ¿Qué es lo que debe ser cambiado? Lo que sí debemos señalar es que el imaginario de la SF está atravesado por la idea de que la educación debe ser transformadora, aunque también presenta, contradictoriamente, la idea de una educación adaptativa, como ya comentamos. Nosotros no vemos nada malo en la idea de una educación para el cambio; solo nos parece que hay ciertos problemas en la exageración, bastante acrítica, de tal postulado, que parece concluir en una sobredemanda a los docentes (Tenti Fanfani, 1995; 2010)

No obstante la retórica abstracta dominante en los documentos es cierto que a veces los objetivos se intentan explicitar con mayor precisión.

La resolución 2376-E/2016 Escuelas del Futuro señala como objetivos generales:

- Integrar a la comunidad educativa en la cultura digital a través de práctica que incentiven la innovación pedagógica
- Promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades
- Favorecer la inclusión socioeducativa, otorgando prioridad a los actores más desfavorecidos (Ministerio de Educación, 2016, p. 7).

En cuanto al primer objetivo, ¿qué significa concretamente “integrar a la comunidad educativa en la cultura digital”? Si significa el ingreso de tecnología a las escuelas, como veremos en este

capítulo, se ha cumplido, aunque más no sea parcialmente; si significa algo más u otra cosa eso no se especifica en el documento. Tal vez no sea ocioso explicar qué se entiende por cultura digital, ya que nos encontramos en sociedades hiperconectadas, con los nuevos modos de socialización que eso conlleva (Iglesias, 2019).

También se puede pensar que la falta de especificidad de lo que es una comunidad digital no es un dato menor en el nivel educativo secundario. El hecho de que estemos en sociedades hiperconectadas, como señala Iglesias (2019), presupone cierta experiencia de los sujetos en las tecnologías implicadas en ella. En un análisis empírico, Martínez revela que la mayoría de los adolescentes entrevistados poseían experiencia con las tecnologías digitales:

La mayoría de los adolescentes entrevistados accede a computadoras y se vincula con artefactos tecnológicos desde los 8 o 9 años, la gran mayoría en su hogar y “aprendiendo solo” o ayudado por sus hermanos mayores (...) Recién a los 14 o 15 años comienzan a apropiarse de las tecnologías digitales para uso escolar. Por supuesto que la apropiación de nuevos recursos no descarta el uso de los anteriores (2015, p.4).

Aunque es cierto que el conocimiento de las tecnologías digitales por parte de los alumnos puede no ser tan vasto como a veces se supone (Iglesias, 2019), el hecho de que exista cierta base en ellos nos parece que amerita que los documentos de la SF hagan una descripción más estricta de lo que se pretende de esta área del conocimiento.

Otro tanto ocurre con el concepto de calidad educativa, que también permanece indefinido. No decimos que todo término debe y puede ser definido exhaustivamente y sin problemas; lo que señalamos es que se lo debe explicitar de la forma más concreta posible para volverlo siquiera discutible.

Esta retórica de la elisión ministerial se conecta para nosotros con una cuestión política fundamental. Elidir, no definir y no problematizar el propio discurso, lo mismo que no explicitar los principios de los que se parte, es una forma de evitar la discusión pública (y, al mismo tiempo, un efecto de tal omisión). Son modalidades destinadas a apartarse del debate, de suprimir el espacio público político (Arendt, 2003). Ello tal vez implique, *ipso facto*, la cancelación de la idea de subjetividad humana en términos de diferencia ya que no se puede debatir si no se establece razonablemente sobre qué se discute.

Este nosotros ministerial parece mostrarse indiferente frente a los docentes, sino a cualquier actor del espacio público que le platee alguna polémica. Correlativamente a esta limitación, se reduce la complejidad de lo real ya que el discurso monoideológico estrecha por principio la diversidad de aquello a lo que refiere junto a las posibilidades de su abordaje plural:

La acción, única actividad humana que se da entre los hombres sin la mediación de cosas y materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, y no El Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esa pluralidad es específicamente la condición- no solo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*- de toda vida política (Arendt. 2003, p. 21 y 22).

Si la acción (de la cual la deliberación es uno de sus modos) es la condición de toda política, debemos concluir que la SF en buena medida la conculca o intenta hacerlo; ello se desprende de las entrevistas a los profesores que hemos analizado en los capítulos cinco, seis, siete y ocho y en las observaciones de los TCI. Este rechazo a la pluralidad implica una inclinación por el secreto, rasgo típico de las organizaciones burocráticas. Como señala Max Weber (1991), el carácter burocrático es renuente al debate público:

Toda burocracia intenta acrecentar la superioridad de los profesionalmente informados conservando en secreto sus conocimientos y propósitos. La administración burocrática siempre propende a ser una administración de “sesiones secretas”; tanto como sea posible, hurtan a toda crítica sus conocimientos y sus actividades (p. 94).

8.9 Los objetivos según los profesores

A los docentes que entrevistamos les preguntamos cuáles creían ellos que eran los objetivos de la SF. En cuanto al ingreso de tecnología propuesto por la SF, bajo el razonable supuesto de que el ingreso de tecnología digital en las escuelas es una de las formas de establecer una comunidad educativa con tecnología más apropiada, suponíamos *a priori* que la respuesta de los docentes sería favorable a su incorporación.

Una profesora de Arte se refirió especialmente a la pantalla/pizarrón digital provista en el marco de la SF:

A mí me encantan los nuevos recursos. Yo que estoy en arte y que tengo que traer diez libros para que vean imágenes, incluso a veces son videos. Obviamente me resuelve muchas cosas. Tengo que escuelas que no tienen estos recursos y creo que es como más precario ¿En qué sentido? Vos estás explicando, que los chicos se

imaginen, mostrar una cosita y que se pasen el libro. Otra cosa es con una pantalla donde pasas imágenes enormes y las podés dejar grabadas (D 7).

No fue la única docente que no ocultó su entusiasmo por los nuevos recursos. Una profesora de inglés de primer año también consideró valiosa la pantalla digital:

A pesar de que no tuve capacitaciones de pantalla digital, trato de aprender cada día más. Me parece una herramienta fantástica, muy útil y la incorporo todo lo que puedo. De hecho, la uso todos los días porque el cuadernillo de mi materia está en la pantalla (D 8).

En nuestras observaciones participantes no advertimos demasiados problemas con la calidad de la tecnología ni con su implementación, más allá de algunas cuestiones puntuales como un servicio de internet a veces fluctuante. Como hemos visto en nuestro análisis de las prácticas, los docentes incorporaron al trabajo interdisciplinario la pantalla digital y las computadoras, preferentemente para analizar películas, imágenes fijas y algún que otro documental.

No obstante, creemos que no se puede juzgar a la tecnología digital aislándola de la organización institucional, la infraestructura y el contexto de su uso. Una profesora de inglés de primer año, que también evaluó la tecnología provista por la SF como positiva (“Está buenísima” (D 5) señaló algunos inconvenientes que le impidieron su utilización:

No tenemos lugar acá en la escuela. Entonces, como los chicos de primero eran muchos, pusieron un quinto año en las aulas de Secundaria del Futuro y a mí me pusieron en un aula donde no había pizarra digital. Entonces no puede usar nada tecnológico. Los primeros dos o tres meses puede usar la pantalla y después no, porque no tenía (D 5).

Un profesor del Departamento de Expresión y asesor en temas tecnológicos de una escuela no fue muy entusiasta sobre la calidad técnica de las computadoras provistas por la reforma: “Son medio pelo para arriba, no son la gran cosa” (AT) y también criticó el soporte de mantenimiento y reparación. “No hay servicio técnico para nada. Las máquinas tienen el antivirus vencido” Un profesor de Matemática juzgó negativamente la relación la tecnología y la pedagogía en la SF:

Te mandan un kit de robot, pero no te mandan ningún programa de robótica. No te mandan nada para robótica. Le enseñan a un docente y queda para ese docente. En la escuela hay dos, cuatro o seis kits, pero no capacitaron a nadie (D 9).

Advertimos en la opinión de este profesor, de nuevo la distancia entre los documentos ministeriales y la realidad de las aulas (Iglesias, 2018; Ponce, 2021)

Los docentes valoraron muy positivamente los recursos tecnológicos de la SF, aunque alguno planteó reparos sobre la falta de capacitaciones sobre su uso. Nosotros hemos advertido en las observaciones que la tecnología digital, cuando ella estuvo disponible, fue utilizada en las modalidades interdisciplinarias de los TCI.

No obstante, los profesores no hicieron referencia a la formación de una comunidad digital ni a una alfabetización del mismo tipo, tal como aparecen como objetivos de la reforma en los documentos ministeriales. Simplemente no los conocían. Pero ello no significa que no les hayan dado sentido a los nuevos recursos técnicos. Su valoración positiva de la tecnología digital se fundamenta para nosotros en que pudieron integrarla en sus materias, en el trabajo interdisciplinario y en la incorporación de formatos y materiales (películas, Web, imágenes, etc.) que antes resultaban difíciles de llevar al aula por la escasez de recursos.

Pero nos parece que hay una discordancia entre los objetivos según el Ministerio y según los profesores que se debe elucidar. Los docentes no tomaron objetivos abstractos, sino que llevaron la tecnología digital a sus asignaturas y a los TCI. Se valieron, más que de documentos más bien difusos, de su experiencia en su trabajo para integrar la tecnología digital a sus materias y trabajos interdisciplinarios. Aquí de nuevo el nosotros (docentes) se opone, en el discurso y las prácticas, a un ellos (ministerial) lejano y poco proclive a sumergirse en la realidad de los contextos escolares.

Aunque divergentes en parte, vemos aquí un imaginario tecnológico compartido entre docentes y Ministerio. Ambos valoran los recursos digitales, aunque los profesores señalan que no bastan por sí mismos y necesitan de condiciones organizacionales y capacitaciones que los apuntalen. Tal vez cierta distancia de los docentes con respecto a los documentos en las cuestiones tecnológicas, como los objetivos, se deban a cierta falta de legitimidad Ministerio, acaso producto de experiencias previas frustrantes de los docentes con él, tal como apunta Spina (2021). Pero encontramos una valoración positiva compartida por la tecnología, de todos modos, tal como señala el mismo autor en su tesis de Maestría sobre la tecnología digital en la SF:

Desde una perspectiva el futuro es un escenario –inevitable–, con demandas a las cuales la escuela aún no responde. No se trata de un mundo a construir, sino de un mandato al que hay que abrazar y potenciar. En este marco, los docentes deben

adaptarse y adecuar sus prácticas. Y para hacerlo, el rol de las tecnologías resultaría indispensable (2021, p. 103).

Acaso sea superfluo agregar que en el imaginario social contemporáneo de sociedades como la Argentina o similares el mandato tecnológico es una de sus significaciones centrales. Este mandato propone, muy probablemente de un modo exagerado, que la renovación tecnológica y su uso en las más diversas esferas de la vida social constituye lo más importante para una socialización contemporánea, cuando menos en las dimensiones del conocimiento y del trabajo. Quizás no sea excesivo inferir en esta concepción cierta ansiedad por un futuro que se percibe como fuente de incertidumbres y que se desea conjurar tanto mediante la renovación de recursos técnicos como de una permanente tendencia a reformar el sistema educativo en la búsqueda de lo nuevo, como ya sugerimos ya en la introducción a este trabajo.

8.10 Fines de la reforma e instancias institucionales

Insistimos en que tal vez la premura, la falta de instancias de reflexión y participación (¿acaso temidas?) hicieron que los fines de la reforma fueran desconocidos por los profesores. Nos parece que esta necesidad de que la SF ingrese en una institución a toda costa, con independencia de la apropiación efectiva de sus fines que puedan hacer los docentes, se manifestó ya en las entrevistas que hicimos y en las observaciones participantes.

Pero también les preguntamos explícitamente a los profesores sobre su relación institucional con los objetivos de la SF. Como señalamos ya, una docente de Lengua y Literatura nos comentó que durante la cuarentena fueron “difíciles las reuniones” (D 2) del Departamento de Expresión, aunque, de todos modos:

No hubo un intento de mostrar los objetivos porque todo el mundo quedó en esa situación de ¿hacia dónde va todo esto? Y después hubo que salir al ruedo, volvimos a las clases presenciales y había que implementar esto y vamos para adelante (D 2).

Un miembro de un equipo directivo nos manifestó sobre los fines de la SF:

La fundamentación de los objetivos no fue construida con la comunidad educativa pero tampoco fue comunicada de manera unilateral. Esa es una discusión que yo he

tenido con la Ministra misma, porque tuvimos una reunión con la ministra, donde hice planteos de ese tipo (...) Porque si voy a tener, no que construir, sino que ejecutar una orden que baja, por lo menos explicame o mándame el documento donde esté expresado qué es lo que tengo que llevar a cabo (ED 1).

¿Cuál fue la respuesta del Ministerio a este pedido de fundamentación de objetivos? “La respuesta frente a este pedido es: está en la página web la información” (ED 1).

La directiva sostuvo que la reforma no fue producto de una fundamentación previa, sino que ella fue construida *a posteriori*:

La SF fue lanzada previamente con poca sustancia y trataron de conseguir después un equipo que la justificara. Este equipo comenzó a conformarse y vino en el proceso de cambio casi, digamos, temporalmente unido al surgimiento de la UniCaba (ED 1).

8.11 Los objetivos: una cuestión a elucidar

¿Puede decirse que los docentes incorporaron la SF sin darle unos objetivos definidos a la reforma? ¿Fue aplicada la SF de un modo inercial, aunque se la criticase en muchos aspectos? Nos parece que debemos insistir sobre estos aspectos para considerarlos más en detalle.

Para nosotros afirmar un cumplimiento maquínico/desubjetivizado de la SF por parte de los docentes está lejos de la verdad, si entendemos por verdad no la constatación de un enunciado sino un esquema de pensamiento que nos pueda iluminar aspectos de la realidad heterogéneos y aparentemente inconexos.

Pensamos que los profesores docentes, aunque no lo declararan explícitamente, le dieron a la reforma objetivos: los suyos. Fue otro de los modos en que se manifestó, parcialmente cuando menos, su autonomía. Ella no se presentó solo como una muestra más de autonomía por vacancia (por carencia de recursos y de directivas carentes de factibilidad o inexistentes), sino también de un movimiento propositivo, dándole un contenido propio a la SF.

En las observaciones participantes y en las entrevistas (en los capítulos cinco, seis, siete y ocho) notamos que los profesores se orientaron su práctica a varios fines. El primero fue la incorporación de tecnología en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje; el segundo fue el trabajo escolar mediante interdisciplina y Proyectos. Inferimos que estos dos objetivos ya venían siendo trabajados (o deseados) por ellos con anterioridad a la llegada de la SF. Con la

reforma, algunos profesores tomaron la tecnología digital recibida para acrecentar sus posibilidades pedagógicas -con los límites que hemos visto-, y adaptaron y/o reconfiguraron los trabajos que venían haciendo con los alumnos a las nuevas modalidades de interdisciplina y Proyectos. En buena medida, prolongaron con la SF sus trabajos previos.

Al mismo tiempo, reconfiguraron, hasta donde pudieron, cuestiones organizativas y horarias de los espacios de interdisciplina para volverlos más efectivos pedagógicamente y menos confusos para sus alumnos, en caso de ambos aspectos puedan separarse. Incluso los profesores sin experiencia en estas modalidades pedagógicas, se dedicaron a repensarlas para llevarlas al aula casi sin ayuda de las capacitaciones.

Hubo otras reconfiguraciones. El trabajo mediante interdisciplina y Proyectos no fue tomado para “cambiar el mundo” o adaptarse a él según la visión ministerial sino, más modestamente, para dar cuenta de la unidad de los saberes, de su relación en el campo del conocimiento. ¿Sería aventurado decir que se convirtió lo que aparecía como un medio en los documentos ministeriales en un fin? Queremos decir, que en lugar de que el trabajo mediante interdisciplina fuera un fin para algo, los profesores lo constituyeron en un fin en sí mismo sin olvidar otros propósitos.

En cuanto al trabajo con tecnologías digitales, no se buscó configurar una “comunidad educativa digital” signifique lo que signifique tal cosa, sino integrar más la tecnología digital en la enseñanza y el aprendizaje. Esto, como ya señalamos anteriormente, no se dio sin dificultades tanto respecto a la calidad de los equipos, como a su cantidad y su disponibilidad por cuestiones organizativas y de infraestructura.

Un asistente de tecnología de una Escuela Técnica consideró que la tecnología provista por la SF había sido utilizada por los profesores para integrarla en sus asignaturas y Proyectos:

La tecnología se usa regularmente a lo largo de las materias. Vas caminando por la escuela y ves que las pantallas están prendidas. Yo aprendí a caminar la escuela y, si te fijás qué hace cada profesor, ves que las computas están prendidas. Hay profesores que te piden más y otros menos pero siempre están en uso (AT).

Un miembro de un equipo directivo nos señaló:

El equipamiento me pareció bueno, pero para trabajar no solo en la Secundaria del Futuro. Es necesario que este material llegue a todas las escuelas, tengan o no Secundaria del Futuro. Porque en la era de la computación, vos no vas a seguir con el papel (ED 2).

También nos advirtió sobre cierta concepción de la SF con la que no coincidía:

Pero en la digitalización veo un problema también. Al principio el Ministerio planteó la SF como algo totalmente digital. Entonces una profesora en una reunión dijo: entonces estos chicos no agarran un papel nunca más... Y le respondieron: bueno, pero es la modalidad. No, no es la modalidad, el desafío es combinar las dos cosas (ED 2).

En el juego del ellos (ministerial) y el nosotros (docentes) tanto en el discurso como en las prácticas, docentes y Ministerio coincidieron en el valor de la tecnología más allá de ciertos matices críticos de los profesores sobre las condiciones organizacionales y de infraestructura en la que ella era inserta. Pero en cuanto a fundamentación y objetivos de la reforma, incluso en el área tecnológica, la tensión se manifestó. Los docentes opusieron a los documentos ministeriales su saber teórico y práctico de los contextos inmediatos de aprendizaje. Dieron un sentido a los objetivos y la fundamentación de la SF relacionado a su experiencia en las escuelas y las necesidades pedagógicas que creyeron se debía satisfacer.

En el último capítulo de esta tesis mostraremos las principales significaciones imaginarias de la SF sin olvidar aquellas que se les opusieron: las de los propios docentes.

9: El imaginario nuclear instituido de la Secundaria del Futuro

9.1 Las conclusiones

En la última parte de este trabajo volcamos las conclusiones sobre nuestro objeto lo más exhaustivamente posible; la cuestión aquí es señalar las significaciones imaginarias que hemos ido mostrando a lo largo de esta tesis en una síntesis. Antes de ello, recordemos que el imaginario no es un concepto (Castoriadis, 1975) sino un conjunto de significaciones. Estas significaciones no pueden ser aisladas las unas de las otras ya que se interrelacionan. En este apartado solo se intenta distinguirlas, por una cuestión analítica y de comprensión, hasta donde ello nos sea posible.

Hemos relevado las significaciones y dado una figura a este imaginario mediante el análisis del discurso de docentes, equipos directivos y documentos ministeriales; también analizamos las prácticas de los profesores en los TCI mediante observaciones participantes y las inscribimos comprensivamente en sus respectivos contextos institucionales.

Como hemos señalado ya, nosotros entendemos una significación como una puesta en relación en el lenguaje, como un decir algo sobre algo, como esquemas simbólicos que relacionan objetos y, al mismo tiempo, como una forma que engloba dándole sentido a las prácticas.

Recordemos que hemos relevado en los capítulos precedentes una constante tensión entre las prácticas y las ideas de los profesores y el Ministerio. Nos parece superfluo agregar que es la instancia ministerial la que ocupa la posición de lo instituido, ya que tal posición se constituye o no es más que el rango máximo de poder en el diseño e implementación de la SF.

9.2 El imaginario instituido nuclear de la Secundaria del Futuro: las significaciones nucleares

El imaginario dominante instituido es el establecido por el Ministerio. Este imaginario se constituye, sin que pueda separarse su contenido de aquello que lo contiene, de variadas significaciones, algunas más obvias de comprender que otras. Las hemos analizado a lo largo de este trabajo.

Para nosotros, las siguientes significaciones imaginarias conforman el imaginario nuclear instituido de la SF:

1) *Se manifiesta una diferencia marcada por jerarquías entre los participantes en la reforma que da como resultado una división entre dirigentes y dirigidos/ejecutantes:*

como hemos visto en los capítulos cinco, seis, siete y ocho, tanto en las observaciones participantes como en las entrevistas, los docentes tuvieron una participación casi inexistente tanto en el diseño como en la implementación de la SF. Las tensiones que hemos relevado entre los profesores respecto al Ministerio nos parecen suficientes para fundamentar lo afirmado.

Los dirigentes aparecen como aquellos que ocupan el lugar del saber mientras que los ejecutantes, los profesores, son aquellos que deben poner en práctica tal saber. El lugar del poder se identifica con el del saber, como hemos visto, sobre todo, en los capítulos cinco, seis y ocho en la fundamentación y objetivos de la reforma.

Cierto que el devenir del ingreso de la SF a las escuelas no se presenta siempre bajo este esquema. Como hemos mostrado, los profesores reconfiguraron muchas cuestiones organizativas e institucionales que trataron de serles impuestas desde el Ministerio (Ball, 1994). Pero ello no puede significar que las posiciones de poder sean equivalentes ya que ellas son constituidas por el rango (Foucault, 2008). Más bien fueron los problemas de todo tipo que encontró la SF en su ingreso a las escuelas (como señalamos sobre todo en las observaciones participantes en la Escuela Técnica y la Escuela Normal), lo que, nos parece, dio margen para la intervención de los docentes. También es cierto que hubo intervenciones más autónomas de los profesores, no solo reaccionando sobre el Ministerio, sobre todo en los aspectos de articulación de las propuestas ministeriales en los trabajos por Proyectos e interdisciplina.

La identificación del poder monocrático (Weber, 1991) y el saber, que tal vez puede ser entendida también como otra significación nuclear de la SF, puede que se halle vinculada a un esquema que vuelve equivalente la teoría y práctica, sobre el que volveremos en breve.

Es cierto que, en contra de lo que aquí decimos, en algunos pasajes de los documentos ministeriales, que hemos analizado en los capítulos seis y ocho, se parece promover cierta participación docente en la reforma. Pero recordemos que tal participación es solo al nivel del espacio áulico y solo puede ser considerada como una participación significativa bajo el supuesto de que tal espacio puede ser un campo de desarrollo relativamente autónomo de las condiciones institucionales. Pero ello, como muestran nuestras observaciones (como analizamos en los vaivenes del ingreso de la SF en la Escuela Normal), es dudoso.

- 2) ***Se manifiesta una identificación de teoría y praxis:*** si los documentos que presentan a la SF pueden ser comprendidos como un desarrollo que supone ciertas teorías -estén ellas explicitadas y fundamentadas o no-, su puesta en práctica debe ser asimilada a la realización de tales concepciones.

Solo bajo el supuesto, propio de la SF, de que una teoría así comprendida -como una instancia ya desproblematizada y previa a una praxis derivada de ella igualmente carente de dificultades-, se puede comprender por qué los documentos ministeriales presentan a la reforma como destinada al éxito inexorablemente; hemos señalado esta promesa que se da por cumplida en los capítulos seis y siete. La SF, según la concepción ministerial, no puede ser sino exitosa con independencia de cualquier corrección o reconfiguración por su ingreso a las escuelas en los diversos contextos de implementación. Tal vez por ello los documentos ministeriales muestran un carácter definitivo, no sujeto a revisión, típicos de una planificación pública convencional (Matus, 1987).

En efecto, como hemos visto en los capítulos anteriores (especialmente en siete y el ocho), el esquema casual-temporal lineal documentos y (luego) implementación de la *reforma*, aparece naturalizado. Se deduce que las alternativas (reconfigurar los documentos en función del debate, de la práctica, etc.) aparecen negadas implícitamente. Ya vimos, con Matus (1987) que existen otras posibilidades de implementación y diseños de una reforma.

- 3) ***Esquema temporal causa- efecto no mediada por dificultades e imprevistos:*** volvemos parcialmente sobre lo anterior. Se presupone una relación entre la reforma y sus resultados transparente, previsible y medible. Es decir, determinable desde el origen.

Con ello queremos decir que los documentos de las SF al suponer el éxito de la reforma (como analizamos en los capítulos cuatro, cinco, seis y siete) y dan por sabido a la vez un conocimiento por parte del Ministerio de Educación de las condiciones futuras de nuestra sociedad y de los efectos inexorablemente positivos que tendría la SF sobre ella. Que el acto de habla dominante (Austin, 1998) tanto en la fundamentación de la reforma como en la presentación de sus objetivos (como se desprende de los capítulos siete y ocho) sea la promesa no nos parece accidental. Pertenece a un universo de pensamiento que supone que todos los contextos o los imprevistos pueden ser absorbidos por el diseño y la planificación monocrática de una reforma.

De la lejanía de este supuesto con las condiciones reales de las escuelas y del trabajo docente hemos dado cuenta en los capítulos cinco, seis, siete y ocho.

El arribo de la pandemia, desde luego azaroso, tal vez pueda ser pensado como una oportunidad desperdiciada por el Ministerio, hecha la salvedad de su saldo trágico, para repensar sus prácticas y su modo general de actuación. Como hemos visto en la observación participante en la Escuela Normal, la epidemia de COVID 19 obligó a marchas y contramarchas en la implementación de la SF. Acaso reflexionar con los docentes sobre estas circunstancias hubiese permitido una práctica más imaginativa y prolija en medio de la emergencia.

- 4) ***La figura del docente como parte de un mecanismo:*** del régimen de poder monocrático se desprende una concepción del subordinado como parte de una maquinaria, de un engranaje en un sistema (Weber, 1991). Ya mostramos en los capítulos cinco, seis, siete y nueve que los docentes no fueron consultados sobre el diseño organizacional y pedagógico de la SF. Incluso no lo fueron en aquello que es un aspecto central de la reforma y sobre el que contaban con experiencia: la interdisciplina y el trabajo por Proyectos.

Nos parece que, en no pequeña medida, esta concepción del rol docente fue una de las fuentes del malestar (Tenti Fanfani, 2010) de los profesores y de las críticas más furibundas que relevamos sobre el Ministerio y sus decisiones.

Ese rol del docente supone, como hemos señalado, su posición en la reforma en tanto ejecutante.

- 5) ***Una imagen de la realidad de las escuelas y su organización simplificada:*** Los documentos ministeriales, tal como señalamos especialmente en los capítulos seis y siete y ocho, suponen una realidad social cognoscible en sus partes fundamentales y transformable por una reforma sin mayores contratiempos. El hecho de que esa realidad social no se especifique, nada quita ni agrega a lo dicho. Más bien tal vez lo vuelve más evidente, ya que el desconocimiento de esa realidad no parece hacer mella en el ímpetu optimista de la reforma.

Se entiende que para que este optimismo pueda manifestarse con cierta verosimilitud debe suponerse a la esfera educativa como aislada (o aislable) de las complejidades del contexto social y, todavía más, carente de sus propios problemas sistémicos.

Como hemos visto en las observaciones en la Escuela Normal y en la Escuela Técnica, así como en varias entrevistas a profesores y miembros de equipos directivos (en los capítulos cinco, seis y siete), los problemas para compatibilizar los Proyectos interdisciplinarios con el currículum de cada asignatura y con la realidad organizacional y pedagógica de las escuelas (multiplicidad de proyectos simultáneos, cambios de

horario bruscos, etc.) han sido muchos; sería aventurado asegurar el éxito de la reforma en este aspecto, a pesar de los esfuerzos nada desdeñables de los docentes.

La confusión en el alumnado, la dificultad para establecer la SF en los tiempos de clase estipulados, los problemas de infraestructura han signado el ingreso de la SF a las instituciones.

En suma, la complejidad multidimensional e imposible de escindir de otras dimensiones de la sociedad en la esfera educativa (Tenti Fanfani, 2007) aparece relegada en el imaginario nuclear de la SF.

- 6) ***Se manifiesta una asignación de los diversos tiempos dedicados a las tareas de previstas de antemano por el diseño de la reforma determinable:*** la SF establece tiempos pedagógicos *a priori* para la interdisciplina, tanto en el aula junto a los alumnos como en los momentos de planificación de los profesores en cualquier contexto. Esto supone que los tiempos dedicados a tales cuestiones son homogéneos y previsibles (sin interrupciones o demoras por diversos factores y equivalentes para todos los contextos). Así, todo grupo de alumnos, por caso, necesita igual cantidad de tiempo y de su distribución en los TCI para cumplimentar las tareas pedagógicas que la reforma prescribe. Es un tiempo asignado burocráticamente (Antunez y Gairín, 2016) que revela al tiempo cierto encuadramiento disciplinario (Foucault, 2008)

Como mostramos en los capítulos cinco, seis, siete y ocho, especialmente en las observaciones participantes, es comprensible que una de las dimensiones de la SF que suscitó una fuerte tensión entre los docentes y el Ministerio de Educación de CABA haya sido la temporal. Los profesores interpretaron que debían reorganizar los tiempos que pretendía imponer la SF de acuerdo con criterios pedagógicos situados (Antunez y Gairín, 2016), adecuados al contexto de sus alumnos e instituciones y distantes de la propuesta ministerial. La dimensión temporal de la SF es la que quizás suscitó las mayores críticas si tenemos en cuenta que a la determinación *a priori* de los tiempos de trabajo interdisciplinario se suma la organización vertical de la implementación de la reforma.

- 7) ***La lógica del secreto y su correlativo rechazo al espacio público político:*** como se desprende de los dos últimos capítulos, tanto los fundamentos como los objetivos de la SF aparecen como desconocidos para los docentes a pesar de manifestarse en los documentos ministeriales, aunque tal vez con poca especificidad. Este rechazo a darlos a conocer explícitamente y al eventual debate público, encuentra su correlato en la falta de fundamentación pública de la SF tanto respecto a sus formas organizacionales como a los espacios de TCI en cuanto a la asignación de tiempos pedagógicos. Los docentes

se encontraron con que muchas decisiones de la reforma los sorprendieron (como se desprende de la observación participante en la Escuela Normal cuando de pronto se interrumpió la SF a poco de ser implementada).

En los documentos ministeriales, especialmente en los capítulos cinco y seis, hemos señalado la ausencia de problematizaciones tanto sobre el diseño como acerca de la implementación de la reforma. La escasez de participación docente fue también señalada en las voces de los profesores sobre todo en los últimos dos capítulos, aunque ellas también se manifestaron anteriormente (sobre todo en ingreso de la SF a la Escuela Normal, relatado en los capítulos cuatro, cinco y seis).

Cierto que en documento ministerial “La Escuela que Queremos” aparecen algunas referencias a la participación de otros actores en la implementación de la reforma, pero nos parece que estos pocos pasajes no invalidan nuestra caracterización y apenas introducen un matiz en cuanto a la participación docente, no corroborado ni en las entrevistas a profesores ni en las observaciones participantes.

En suma, la SF aparece como una reforma cerrada por principio a la discusión pública, al espacio público político (Arendt, 2003).

- 8) ***Existen soluciones únicas aplicables a todos los contextos, los cuales se presuponen homólogos:*** como hemos visto en los capítulos cinco, seis y siete las propuestas de organización horaria de la SF fueron un foco de tensión en las instituciones por su dificultad de implementación.

Hemos relevado las diferencias entre los distintos contextos institucionales también en las observaciones de los TCI en la Escuela Normal y en la Técnica. Especialmente en el primer caso, se mostraron problemas de infraestructura y organización horaria.

Los docentes también se mostraron reacios a aceptar la distribución de los tiempos propuestos por la reforma para los trabajos interdisciplinarios debido tanto a la falta de adecuación a las situaciones particulares de las instituciones como de su dinámica laboral (empleo en múltiples instituciones). La reforma aparece entonces de nuevo como muy lejana a los contextos reales (Ponce, 2021; Iglesias, 2018).

- 9) ***La SF se autocomprende como una máquina, como un “programa” a ser instalado en las escuelas:*** si se acepta que el docente, como ya hemos visto, no tiene más lugar en la SF que como ejecutante, la concepción maquínica (Weber, 1991; Castoriadis, 1975) de la reforma se torna más nítida.

La falta de participación docente *a priori*, antes del ingreso de la SF a las escuelas y la negativa a darla *a posteriori* (una vez ingresada en las instituciones) muestran el carácter de “programa” de la reforma. Esto es: como un conjunto de instrucciones

prefijados tanto en el aspecto causal (tal causa llevará inexorablemente a tal efecto) como en el temporal (las acciones se desarrollarán en tal secuencia lineal y no se volverá atrás)

Todo esto lo hemos mostrado ya en la organización de los horarios (en los capítulos cinco y seis) en la indiferencia por las identidades institucionales (en el capítulo cuatro) y en la falta de espacios formales de participación docente para reflexionar sobre la fundamentación y los objetivos de la SF (en los capítulos seis y siete). Todo ello manifiesta la falta de participación de los docentes en la reforma y, finalmente, en las escuelas a las que pertenecen (Fernández, 1994)

Entendemos que este carácter de “programa” de la SF, con su conjunto de normas y disposiciones prefijado de una vez y para siempre para ser puestas en práctica, acaso sea la contracara, hacia el interior de las escuelas, de la falta de discusión de la reforma en el afuera, en espacio público político, en caso de que pudiesen ser separados ambos espacios. Acaso la reflexión y el cuestionamiento de aspectos de la SF se podrían haber dado tanto hacia afuera como hacia adentro de la esfera educativa (Giroux, 1990).

- 10) ***La reforma puede, por sí misma, atravesar todas las dificultades contextuales no solo de las instituciones educativas, sino las de índole socio-económica y alcanzar sus fines:*** este elemento del imaginario de la SF, que podríamos denominar omnipotencia/seudodominio racional (Castoriadis, 1975), es un rasgo especialmente permanente en los documentos ministeriales. Como señalamos en los dos últimos capítulos, el éxito de la reforma se da por descontado. Su fundamentación en el conocimiento exhaustivo de los cambios en el mundo también aparece no matizada. No hay en los documentos ministeriales ninguna referencia a los problemas socio-económicos de la población escolar, a la magnitud de los presupuestos educativos y a las dificultades docentes para sostener sus obligaciones en el marco de cargas horarias cotidianas altas y en múltiples instituciones.
- 11) ***La reforma se auto(propone) como lo nuevo en sus prácticas, respecto al contexto y en sus fines:*** se desprende de los capítulos cinco, seis y siete que los documentos ministeriales consideran al trabajo por Proyectos y a la interdisciplina como prácticas novedosas a pesar de la experiencia de muchos docentes con ellas y de ser parte de la tradición de escuelas (como mostramos en la observación participante en la Escuela Normal). También da cuenta de las pretensiones de novedad de la SF la idea de que la reforma responde a un nuevo contexto mundial que volvería anacrónicas a las prácticas docentes previas, como comentamos en los capítulos seis, siete y ocho. Se manifiesta

una oposición entre lo presuntamente nuevo y lo presuntamente viejo, tal como comprendió Iglesias (2018a).

9.3 Nombrar a un imaginario

Consideramos a las anteriores significaciones, repetimos, no opuestas entre sí, sino como haces de un imaginario al que podemos llamar, con algún matiz, burocrático. ¿Por qué llamarlo así? Porque pensamos no solo que el nombre permite identificar al objeto si es adecuado a él, sino, sobre todo, porque las significaciones dominantes de este imaginario pertenecen a esta forma organizativa- ideológica.

Seguimos a Max Weber (1991) en la consideración de que un sistema burocrático se caracteriza, en lo esencial, por una estructura de poder tendiente a lo monocrático -es decir, jerarquizada-, por un modo de funcionamiento maquínico (donde los funcionarios actúan o deben actuar como engranajes), por una forma cerrada (secreta) en cuanto a la discusión pública e interna de sus decisiones y también por sus pretensiones de universalidad “racional” (en el sentido de que sus normas y disposiciones deben ser adoptadas tal cual en todos los contextos de su esfera de dominio correspondiente).

Pero también puede pensarse a la SF, complementariamente y no de manera opuesta a lo anterior, como parte de una tendencia al reformismo permanente para adecuar a la educación a nuevos contextos sociales, sean estos reales o no, tal como señalamos en la introducción a este trabajo.

Este movimiento más general del que tal vez es producto la SF y al que también contribuye a dar forma, se aleja de la consideración de un sistema burocrático clásico, si por él entendemos un sistema simplemente rígido y permite introducir un matiz: el cambio. Cambio que no configura a la SF como menos burocrática, sino que tal vez la inscribe en una tipología institucional en perpetua autotransformación, impregnada de propuestas pretendidamente novedosas e indiferente a la participación de las diversas subjetividades. Podemos ver esta significación de la SF en el valor que otorga a lo presuntamente nuevo que ella pretende contener.

Como mostramos en los capítulos siete y ocho, la reforma se presenta como una respuesta a los cambios que se han producido en la sociedad, más allá de que ellos no se definan claramente. También entre sus objetivos aparece la necesidad de impulsar el conocimiento de las tecnologías digitales como otra forma de ajustar la currícula al contexto contemporáneo. Si bien el imaginario de la SF no está exento de un carácter burocrático que

podemos llamar tradicional, contiene a la vez rasgos burocráticos más contemporáneos. Esta forma burocrática actualiza, contiene, en palabras de Castoriadis (1975) ciertas novedades como las que hemos relevado:

Este sistema, por lo demás, ha evolucionado con el tiempo. Rasgos esenciales de la burocracia de otros tiempos, como la referencia al “precedente” de abolir lo nuevo como tal y de uniformizar el flujo del tiempo, son reemplazados por la anticipación sistemática del porvenir; el fantasma de la organización como máquina bien aceiteada cede su lugar al fantasma de la organización como máquina autorreformatora y expansiva (p. 275).

Dicho de otro modo: aparece, en el imaginario burocrático, la significación de la reforma permanente, de la modernización autogenerada y acaso omnipotente.

Señalemos que el hecho de que lo instituido se naturalice, en el sentido de que se manifieste como inexorable (imposible de cambiar) tanto en los documentos como en las acciones del Ministerio de Educación de CABA no es un rasgo accidental de su constitución; más bien es un principio que es habitual en lo instituido/establecido:

La institución, decimos, en el sentido profundo del término, solo puede darse si se postula como fuera del tiempo, si rechaza su alteración, si postula la norma de su identidad inmutable y se postula como norma de identidad inmutable, sin lo cual ella misma no tiene existencia. Decir que la institución puede prever, regular, regir, su propio cambio, equivale a decir que lo instituye como su no-cambio en sí misma, que pretende regular el tiempo, que se niega a ser alterada como institución (Castoriadis, 1975, p. 85).

El imaginario burocrático de la SF se presenta (o es parte) de la significación, muy común en todos los imaginarios instituidos, de rechazar el tiempo y la alteración que él conlleva. Porque si bien es cierto que las modalidades cambian, su esencia burocrática se mantiene. De ahí que la no participación docente, o el intento de volverla inocua, o su rechazo a ser discutida públicamente no constituyen rasgos accidentales sino un elemento nuclear del imaginario de la SF.

9.4 Dos imaginarios en pugna

El imaginario instituido nunca permanece totalmente inmutable ya que, a pesar de sus pretensiones, no puede abolir el tiempo (Castoriadis, 1975); no permanece igual a sí mismo, sino que está sometido perpetuamente a un movimiento instituyente que lo transforma o lo condiciona (Castoriadis, 1975), a veces imperceptiblemente, a veces de modo manifiesto, y a veces también de un modo reflexivo por la acción de los sujetos.

Se puede dar cuenta, por su presencia a lo largo de este trabajo, de un imaginario nuclear instituyente de los docentes. Y consideramos que este imaginario se manifiesta de un modo crítico con respecto al de la SF.

Nos interesa señalar esto porque no queremos dar la impresión de que la educación está fuera del tiempo y, por tanto, de las posibilidades de alteración, tal como propone, el imaginario instituido nuclear de la SF.

Con ello no queremos ni por un momento suponer que las dificultades de las tareas educativas se han simplificado. Más bien queremos señalar que las posibilidades de modificar el presente no son inexistentes sin ser por ello sencillas.

¿Cuáles son las principales significaciones del imaginario nuclear instituyente docente? No sin volver a señalar que las significaciones que damos a continuación no implican la separación de unas con respecto de las otras, sino su mutua relación, señalamos:

- a) ***El Ministerio de Educación es una instancia alejada de los contextos de las escuelas que se muestra indiferente a los resultados educativos:*** como hemos analizado en los capítulos cuatro, cinco y seis y en las observaciones participantes, los profesores se manifestaron críticamente sobre el Ministerio en la mayoría de las dimensiones de la reforma.

Fueron particularmente severos con la implementación de la SF en los aspectos organizativos y pedagógicos, con la falta de recursos, con las capacitaciones y con las cuestiones administrativas.

Cambiaron, cada vez que pudieron, las disposiciones horarias del trabajo interdisciplinar para volverlo más pedagógico según sus criterios.

Mostraron su malestar (Tenti Fanfani, 2010) tanto por no ser consultados respecto a la reforma como por el rechazo de los funcionarios ministeriales a incorporar sus experiencias (como se desprende del capítulo cinco).

Como hemos señalado, al nivel discursivo casi siempre y al nivel de las prácticas con mucha frecuencia, la oposición ideológica entre el nosotros (docentes) y el ellos (Ministerio) se mantuvo. Los docentes nunca se sintieron parte del Ministerio de Educación a pesar de estar,

nominalmente, incorporados a él. Se manifiesta un conflicto con el Ministerio para volver a las instituciones escolares más adecuadas a la función de educar (Kaes, 1998)

Los profesores acordaron con el trabajo por Proyectos e interdisciplina y con la actualización tecnológica. Pero no coincidieron en la concepción de interdisciplina del Ministerio ni en su implementación, si es que se puede aislar a una dimensión de la otra. Acaso les pareció interesante la idea por las posibilidades que abría y se vieron desilusionados por la praxis organizativa- temporal que se les imponía, como analizamos en las observaciones participantes.

- b) ***La práctica educativa debe ser el producto, sobre todo, de relaciones horizontales y de la autoorganización de los profesores:*** como advertimos en las observaciones participantes en la Escuela Normal y en la Escuela Técnica, los profesores superaron, hasta donde pudieron, los problemas organizacionales y de recursos de la reforma con su propia creatividad. Instituyeron prácticas colectivas autónomas (Castoriadis, 1975) tanto para cuestionar decisiones ministeriales (como vimos en el capítulo cuatro) como para reflexionar sobre propias prácticas (como relatamos sobre todo en la observación en la Escuela Técnica). Diseñaron trabajos interdisciplinarios sin la ayuda de las capacitaciones, modificaron los tiempos de esa modalidad y convirtieron a los espacios de TCI en lugares mediadores y críticos al mismo tiempo del ingreso de la SF a las aulas. Se apoyaron mutuamente a la hora de diseñar actividades y recurrieron a la experiencia creada colectivamente para llevar a cabo su tarea.
- c) ***El docente no es un instrumento de una reforma educativa sino una instancia compuesta por sujetos reflexionantes y capaces de tomar decisiones:*** el imaginario antijerárquico de los profesores se manifestó en las entrevistas (como vimos en sus críticas al Ministerio en los capítulos cinco, seis y siete) y en las prácticas. Rechazaron e incluso se burlaron de muchas decisiones ministeriales por poco factibles y se opusieron a adaptarse totalmente a la reforma. Vimos especialmente esto último en las observaciones de los espacios TCI.
- d) ***El Ministerio no es la única instancia de saber y tal vez sea una instancia de saber limitado:*** se deduce de lo anteriormente dicho, de las observaciones participantes y de los capítulos cinco, seis y siete de este trabajo, que el Ministerio fue cuestionado por los docentes en su saber o supuesto saber administrativo, pedagógico y organizativo
- Sus decisiones fueron consideradas muchas veces irrealizables, descontextualizadas o con vaivenes injustificados (suspensión repentina de la SF en la Escuela Normal, organizaciones horarias poco realistas, falta de infraestructura, etc.). Todo ello lo analizamos en los capítulos cuatro, cinco y seis.

- e) ***El sistema educativo es complejo y no es sencillo obtener buenos resultados:*** el sistema educativo está atravesado por dificultades presupuestarias, por sujetos con sus intereses diversos, por poblaciones con dificultades socio-económicas y por otras dimensiones que acrecientan las dificultades de la tarea educativa.

Los docentes fueron conscientes de las dificultades que atraviesan a la educación. Como mostramos en el capítulo cuatro, la cuestión de la identidad organizacional (Fernández, 1994), de los aspectos administrativos y horarios (en los capítulos cinco y seis) y de la implementación del trabajo interdisciplinario concitó muchas reflexiones de los profesores.

Los docentes señalaron los problemas de la SF y trataron de resolverlos. En ningún momento, como hemos visto, dejaron trasuntar un optimismo sobre la SF como el que manifiesta el Ministerio en sus documentos. Más bien, debatiendo entre sí y configurando propuestas (y muchas veces haciendo autocritica de lo hecho), establecieron prácticas en contextos institucionales que consideraron expresamente poco alentadores, como mostramos en los capítulos seis y siete.

¿Cómo podemos llamar a este imaginario nuclear docente? A nosotros nos parece que se trata de un *imaginario instituyente crítico de naturaleza democrática*.

Entendemos que es *democrático* en la medida en que refuerza las prácticas de autoorganización, de reflexión colectiva y crítica al tiempo a las instancias jerárquicas ministeriales, por lo menos en sus dimensiones principales, las de saber organizativo y pedagógico.

9.5 Una pregunta que conduce a otras preguntas

Frente al imaginario nuclear instituido que manifiestan los documentos y las prácticas ministeriales, con sus promesas inexorables de mejoras y con sus modalidades de propuestas apodícticas (en modos de certeza) tal vez se pueda suscitar el deseo de responder a este imaginario optimista y simplificador con otra concepción igualmente rígida, de un optimismo contrario. Acaso la distancia entre los documentos ministeriales y las prácticas que proponen respecto a la realidad diaria de las escuelas, que mostramos en casi todos los capítulos de esta investigación, avalaría tal posición, además auxiliada por cierta indignación, tal vez justificada por las enormes dificultades que atraviesan las instituciones educativas.

Pero pensamos que hay que guardarse de afirmaciones simplistas, ya que el riesgo de contestar apresuradamente a consignas superficiales es, justamente, el de contraponerlas a otras consignas, igualmente superficiales.

Sin renunciar a evaluar, ni a analizar y mucho menos a juzgar, como lo hicimos cuando nos pareció necesario, nos gustaría concluir este trabajo a partir de nuestra pregunta inicial.

¿Por qué fracasan las reformas educativas? Como ya señalamos, nosotros no podemos responder a este interrogante, ni en el caso de la SF ni en otros, aunque confesamos nuestro escepticismo sobre reformas portadoras de imaginarios instituidos tradicionales. Pero tal vez si podamos abrir este interrogante a nuevas preguntas que permitan, cuando menos, sostenerlo como objeto de reflexión para seguirlo pensando.

Para nosotros hay dos imaginarios nucleares en pugna en el caso de la SF y ellos son la manifestación de una tensión entre el Ministerio de Educación de CABA y los docentes; una tensión entre *dirigentes* y *dirigidos*. ¿Tiene este conflicto vías de solución en el modelo organizacional educativo vigente?

Nos quedan otras preguntas a partir de lo que hemos analizado en la SF. ¿Se manifiesta a menudo cierta inclinación de lo nuevo por lo nuevo mismo? ¿Se sostienen versiones simplificadoras sobre la realidad socioeconómica de la población escolar? ¿Se subestiman los problemas organizacionales de las escuelas y los del propio Ministerio? ¿Se rechaza por principio el aporte que podrían dar los profesores? ¿Se sobreestima el rol de la planificación en una reforma, de sus efectos y de su implementación? ¿Se cierra el debate por principio sobre en qué debe consistir una reforma? ¿Se concibe al docente como un mero instrumento de una política educativa con la excepción relativa de cierta autonomía en el aula? ¿Se subestiman las dificultades para cumplir con su tarea de sus complejas condiciones laborales promedio? ¿Se recurre por inercia y/o alienación a formas organizacionales e ideológicas repetidas y fracasadas? ¿Se simplifican las dificultades de una reforma educativa bajo el lenguaje optimista de documentos y pronunciamientos ministeriales? ¿Se hace una estimación realista de los recursos en cuanto a salarios e infraestructura que requiere una reforma educativa? ¿Se atiende en el diseño de una reforma educativa a la necesidad de darle sentido a su trabajo por parte de los profesores? ¿Se comprende que el afecto/gusto por su trabajo de los profesores es acaso indispensable para el éxito de una reforma? ¿Se entiende que en estas modalidades tal vez pueda manifestarse una contribución a la falta de legitimidad del Ministerio y de sus políticas?

Interrogantes y más interrogantes que, nos parece, se deben contestar o intentar contestar con fundamentos. Si no fueron las nuestras las preguntas que deben hacerse, otros las corregirán o las refutarán. Nosotros dejamos este trabajo sobre el imaginario instituido nuclear de la Secundaria del Futuro aquí, sin duda todavía lejos de todas las respuestas, pero tal vez un poco más cerca de lo que, tal vez, sean algunas de las verdaderas preguntas.

Bibliografía:

- Adorno, T. (2004). *Teoría Estética*. Akal.
- Antúñez, S. y Gairín, J. (2016). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Grao.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Gredos.
- Arzola, F. y David, M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 511-535. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200008&lng=es&tlng=es
- Anzaldúa Arce, R. (2009). *La teoría como elucidación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/550-Texto%20del%20art%C3%ADculo-547-1-10-20190214%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/550-Texto%20del%20art%C3%ADculo-547-1-10-20190214%20(1).pdf)
- Ardoino, J. [4 de noviembre de 1997] *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ball, S. (1994). *Educational Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario, año IV, N 9*, 71-85.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Gauthiers Villars.

- 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). Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2417>

- Bocchio, M. C; Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2057>

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Laia.

- Carranza, A. (2008) Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. *Cuadernos de Educación*, año VI, n 6.

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo 1. Tusquets.

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, tomo 2. Tusquets.

- Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión.

- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Fondo de Cultura Económica.

- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta Moebio* 43: 1-13. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html>

- Cuello, S. (2020). ¿A qué llamamos “lo nuevo” en educación? *Astucias de lo regresivo*. En Lenta, M. y Bertachini, R. (2020) (comp.) *La psicología desde los bordes. Memorias de la Primera Jornada del Profesorado de Psicología del IES N 1 Dra. Alicia Moreau de Justo*, libro digital. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/398.pdf>

- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Revista de Occidente.

- Di Leo, P. (2010). Estrés laboral, malestar docente, y climas sociales en escuelas secundarias. *Novedades Educativas*, n 234, pág. 20-23, 2010. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/188574/CONICET_Digital_Nro.2d450d91-b7ce-4d5d-b16b-1b0dc4b5cebf_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Dubet, F. (2015). *El declive de la institución*. Gedisa

- Alvarez Estrada A. y Viriato Orquizas E. (2012). A escola enquanto organizacao burocrática: a Gestao Escolar na perspectiva dos Directores Escolares de Cascavel. *Revista Histedbr On-line, Campinas, número especial, p 18-33, mayo 2012*. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640105/7664>

- Estévez, A (2005). Apuntes para una genealogía de la tecnocracia. Centro de investigaciones en administración pública. Universidad de Buenos Aires.

- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, 2004, pp. 403-424 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

- Fernández, A. M. (2016). La imaginación colectiva y anónima. Introducción a algunos conceptos de Cornelius Castoriadis. *Revista Diferencia(s)*. Nro. 2, Año 2, mayo de 2016. Recuperado de: <https://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/58>

- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.

- Feyerabend, P. (1986). *Contra el método*. Tecnos.

- Flores, M. A.o (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 29, n. 1, 161-191, jan./jun. 2011. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271159086_Tendencias_e_tensoes_no_trabalh

- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1995) *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1996). *La época de la imagen del mundo*. En Caminos de bosque. Alianza.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (1997). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Horkheimer, M. (2010) *Crítica de la razón instrumental*. Trotta
- Husserl, E. (2009). *La filosofía como ciencia estricta*. Ediciones Encuentro.
- Iglesias, A. (2018a). UniCABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)*, octubre 2018, pp.1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Iglesias.pdf>
- Iglesias, A. (17, 18 y 19 de septiembre de 2018b). *Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA*. Ponencia en el IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación, Floreal Gorini,. ISSN 2525-1759.

Recuperado

de:

<https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/iglesias.pdf>

- Iglesias, A. (2018c) *Trayectorias de formación y estrategias de inserción. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82912?show=full>
- Iglesias, A. (2019). La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 27-42.
- Kaes, R (1998). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En La institución y las instituciones. Paidós.
- Kornblit, A. (2007) *Metodologías cualitativas de las ciencias sociales*. Biblos.
- Lhumann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos.
- Manrique, M.; di Matteo, F. y Sánchez Troussel, F. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa*, v 46 *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol.24, No 23
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40(1). Recuperado de: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2008-v40-n1-socsoc2509/019471ar.pdf>
- Martínez, S. (2015) *Los jóvenes, las tecnologías y la escuela*. En De tecnologías digitales. Internet y educación formal. Retratos de los planes “una computadora por alumno”. Editorial Teseo.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir.
- Mendizábal, N (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Giardino, Irene. Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía*. Paidós.
- Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Orce, V. Cappellacci, I.; Hillert, F.; Fernández, N.; Fusillo, A.; Nieto, G.; Scheiner, I.; Caseres, S.; Bordoy, C. y Jablonski, N. (2020). *Preguntas a los docentes de la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, UBA* .Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/11448>
- Ponce, R. (2021). *Experiencias, traducciones y tensiones en la implementación de la secundaria del futuro: la resignificación de la tarea de enseñar en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018-2020)*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina]. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17979/1/A-CUBIERTA-T-2021RP.png>
- Ponce, R (2022) *Tensiones y traducciones de las reformas educativas. La experiencia docente en la implementación de la Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia en las VII Jornadas Nacionales, V Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) 23, 24 y 25 de noviembre de 2022.
- Polizzi, M. (2019). *La política educativa para la escuela secundaria obligatoria. Indagando en la “Secundaria del Futuro” como estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://cdsa.aacademica.org/000-023/527.pdf>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Universidad Pedagógica Nacional, No. 12 II Semestre.
- Salvia, A.; Van Raap, V; Tinoboras, C. y Bognfilio, J. (2008). *Educación y trabajo: un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica*. En Agustín Salvia Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila

- Santander, Pedro (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta M. 41*: 207-224.
Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html
- Sennett, R (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Sennett, R (2003). *El respeto*. Anagrama.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Señorino, O. y A.; Cordero, (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, n 2. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v7n2/v7n2a3.pdf>
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Southwell, M. (2022) *Escuela secundaria y futuro: interpelaciones fallidas*. En Silveira, E.; da Silva, M.; Martinic, S. y Moll, J.(Comp.). ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO AMPLIADO NA AMÉRICA LATINA. Editora CVR.
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología*, vol. 8, número 8, 198-229.
Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/2961>
- Spina, I. (2021). *Representaciones sociales de los docentes de la ENS LV “SBS” acerca de las tecnologías digitales y sus relaciones con el proyecto “Secundaria del Futuro”*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales].
Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/28679/Informe%20final%20-%20MPPEMPT%20-%20Spina%20-%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tavares, A.; Azevedo, M y Morais, P. (2014). A ADMINISTRAÇÃO BUROCRÁTICA E SUA REPERCUSSÃO NA GESTÃO ESCOLAR. *Instituto Federal de Educação, Ciência e*

Tecnología do Rio Grande do Norte. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/287513957_A_ADMINISTRACAO_BUOC_RATICA_E_SUA_REPERCUSSAO_NA_GESTAO_ESCOLAR

- Tedesco, J. C. y Tenti Fantani, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Unesco
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2005). Crisis de la enseñanza media: Transformar el mundo...de la escuela. *Encrucijadas*, no. 32. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de:
<http://repositorioubi.sisbi.uba.ar>
- Tenti Fanfani, E. (2010) Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR*. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/er/a/HtFM9px8DqYjvngkTbsnZcf/?format=pdf&lang=es>
- Van Dijk, T. (2008) *Ideología*. Gedisa.
- Varela, J.y Uris, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Vasilicachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vassiliades, A. (2022). Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la “Secundaria del Futuro”. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2022, 7(2), 129-151. Recuperado de:
<https://doi.org/10.15366/eps2022.7.2.006>
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión.
- Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia?* Leviatán

Documentos y normativa:

- Ademys (2020) *Pedagogía del espionaje*. Recuperado de:
<https://www.ademys.org.ar/v2/pedagogia-del-espionaje/>

- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Rodríguez Larreta presentó las 25 nuevas escuelas secundarias del futuro: “La experiencia fue muy buena”* Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/rodriguez-larreta-presento-las-25-nuevas-escuelas-secundarias-del-futuro-la-experiencia-fue>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires Diseño Curricular Marco General*. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NES%20MARCO%20GENERAL%202015.pdf>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La escuela que queremos*. Recuperado de: https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/secundaria-del-futuro-2021/upload/Documento_Profundizacion_NES_La_escuela_que_queremos.pdf

- Ministerio de Educación de la Nación (2017) *Marco para la Implementación de la Escuela Federal 2030*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/132253/marco-para-la-implementacion-de-la-escuela-secundaria-federal-2030>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La organización Institucional en la Secundaria del Futuro*. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/09/07/5c5c32a0d6d63c20fe9f52d028e8a78a9c7f67f9.pdf>

- Resolución ministerial de Escuela del Futuro n 2376/16. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2376-2016-268772>

ANEXO:

Guion de entrevistas semiestructurado

Trayectoria docente:

- 1- ¿Hace cuánto trabaja en la docencia?
- 2- ¿Cómo fue su trayectoria?
- 3- ¿Cuál es su formación?
- 4- ¿Por qué eligió la docencia como profesión?

Dimensión organizativa y administrativa:

- 1- ¿Hubo cambios en sus horarios? ¿Cómo fue eso?
- 2- ¿Le pagaron las horas correspondientes al programa?
- 3- ¿Hubo trámites administrativos nuevos? ¿Cómo fueron?
- 4- Si hubo cambios, ¿fueron paulatinos o abruptos?
- 5- ¿Cómo se sintió respecto al programa en estos aspectos?
- 6- ¿Cómo juzga que se comportó la institución en la que trabaja respecto a estos temas?
- 7- ¿Cómo evalúa las capacitaciones administrativas (si las hubo)?

Dimensión curricular, pedagógica y material didáctico

- 1- ¿Cómo evalúa los contenidos del programa?
- 2- ¿Acuerda con el trabajo interdisciplinario en general?
- 3- ¿Acuerda con el trabajo interdisciplinario por proyectos?
- 4- ¿Qué le pareció el trabajo por proyectos?
- 5- ¿Ventajas? ¿Dificultades?
- 6- ¿Cómo evalúa las capacitaciones en cuanto a lo pedagógico?
- 7- ¿Qué tecnología se utilizó?
- 8- ¿Se vinculó con el proyecto pedagógico?

- 9- ¿Qué le pareció la calidad de los dispositivos y otros elementos? (computadoras, muebles, etc.)
- 10- ¿Pudo participar en la configuración del programa?
- 11- ¿Se debatieron las diversas cuestiones del programa? ¿De qué modo? ¿Dónde? ¿Cuándo?

Dimensión objetivos y fundamentos

- 1- ¿Cuáles fueron los objetivos del programa? ¿Le fueron comunicados?
- 2- ¿Qué opinión tiene de ellos?
- 3- ¿Qué fundamentos tiene la Secundaria del Futuro para usted?

Dimensión rol docente

- 1- ¿Cómo participó en el diseño del programa?
- 2- ¿Cómo participó en la implementación?
- 3- ¿Qué imagina que el programa pretende de usted?
- 4- ¿Cómo evalúa su trabajo en el programa? (en el aula)
- 5- ¿Su opinión profesional fue tomada en cuenta?

Dimensión temporal:

- 6- ¿Cómo fueron los tiempos de implementación del programa? ¿Cómo te sentiste con ellos?
- 7- ¿Se volvió atrás con algunos cambios?
- 8- ¿Se aplicó el programa “linealmente”?
- 9- ¿Los tiempos de las diversas instancias (administrativas, capacitaciones, implementación) estuvieron coordinados?
- 10- ¿Cómo juzga el tiempo dado por el programa al docente para la implementación?

Dimensión tecnología y material didáctico:

- 1- ¿Cómo evalúa la tecnología proporcionada por el programa?
- 2- ¿Cómo evalúa su integración en el aula?