

TENSIONES EN EL OFICIO DE ENSEÑAR EN RELACIÓN A LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LA DÉCADA DEL NOVENTA

Escujuri Juan

FH-CIMED (UNMdP)

Escujuri1@hotmail.com

Guardia Alfonsina

FH-CIMED (UNMdP) y FD-CIDDH (UNMdP)

alfonsina.guardia@gmail.com

Resumen

Las políticas de extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que comenzaron en América Latina en general y en nuestro país en particular hacia fines del siglo XX, provocaron numerosas tensiones en su implementación que van desde la convivencia con una estructura del modelo anterior, la incorporación de sectores sociales que no accedían hasta ese momento al nivel y especialmente en la situación de los profesores – maestros que se hicieron cargo de las áreas en el Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal (Ley Federal de Educación) y luego de la secundaria de seis años (Ley de Educación nacional). La provincia de Buenos Aires tiene el mayor y más complejo sistema educativo del país. En su interior como consecuencia de la instrumentación de la Ley Federal se fragmentó su estructura en distintas partes, conviviendo la educación de gestión pública, la privada, la realizada por municipios con articulación provincial e incluso la de la ciudad de Buenos Aires que no implementó la reforma propuesta. Además, la provincia de Buenos Aires estableció sus propias normativas (Leyes 11.612 y 13.688). Nos proponemos para el presente trabajo indagar las tensiones que provocaron las reformas educativas en los noventa generando un fuerte malestar al sentirse “obligados” a desempeñar otros roles y ser cuestionados incluso en su formación

Palabras claves: reformas educativas; docentes; provincia de Buenos Aires; legislación

Planteo inicial

Las políticas de extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria que comenzaron en América Latina en general y en nuestro país en particular hacia fines del siglo XX, provocaron numerosas tensiones en su implementación que van desde la convivencia con una estructura del modelo anterior, la incorporación de sectores sociales que no accedían hasta ese momento al nivel y especialmente en la situación de los profesores – maestros que

se hicieron cargo de las áreas en el Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal (Ley Federal de Educación) y luego de la secundaria de seis años (Ley de Educación nacional).

Las reformas educativas realizadas en Argentina en las últimas décadas que impactan en la extensión de la obligatoriedad e involucran a la escuela media, se desenvuelven entre dos hitos: la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93) y la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06). La primera de ellas reemplazó a la ley 1420 que había estructurado el sistema educativo del país desde fines del siglo XIX y prácticamente todo el siglo siguiente; mientras la segunda, reemplazó a la anterior ampliando la escolaridad obligatoria y reestructurando nuevamente el sistema educativo.

La provincia de Buenos Aires tiene el mayor y más complejo sistema educativo del país. En términos estadísticos posee más alumnos, docentes y establecimientos educativos que ninguna otra provincia. En su interior como consecuencia de la instrumentación de la Ley Federal se fragmentó su estructura en distintas partes, conviviendo la educación de gestión pública, la privada, la realizada por municipios con articulación provincial e incluso la de la ciudad de Buenos Aires que no implementó la reforma propuesta. Además, la provincia de Buenos Aires estableció sus propias normativas (Leyes 11.612 y 13.688) que se corresponden con cada una de las nacionales para justamente adecuar las reformas a su sistema propio.

Nos proponemos para el presente trabajo indagar las tensiones que provocaron las reformas educativas en los noventa generando un fuerte malestar al sentirse “obligados” a desempeñar otros roles y ser cuestionados incluso en su formación.

Las reformas, sus normativas y la concepción sobre el oficio de enseñar

Dubet (2006) para dar cuenta de los cambios en el sistema educativo presenta lo que denomina el programa institucional que es el proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad. La primera característica que definía a la escuela moderna era fundamentarse en valores fuera de la realidad que dominaba alrededor de la

escuela; la segunda, era la docencia como vocación considerada también como sagrada e incuestionable y finalmente, la identificación de la escuela como un santuario. Todas estas características daban cuenta de una realidad escolar claramente ajena a la sociedad que la atravesaba y la nutría de sus propios actores. Para el autor ese programa institucional comenzó a desmoronarse ante la masificación especialmente de la escuela media. Junto con la inclusión y la masificación que propusieron las reformas de fines del siglo XX este desmoronamiento del programa institucional de la escuela moderna colocó al docente en un lugar de conflicto. Su autoridad/legitimidad debió ser a partir de allí, un proceso de conquista permanente y por lo tanto se volvió desconfiado e inseguro, mucho más cuando se inician procesos de reforma.

Hacia fines del siglo XX en la mayoría de los países latinoamericanos se iniciaron procesos de revisión de sus sistemas educativos en función del rol que se le otorgó a la educación para el crecimiento económico y las relaciones sociales. Esas revisiones generaron reformas educativas que desde autores como Carbonell (1996) son el *termómetro* para ver de qué manera el Estado reordena su poder y control sobre el sistema educativo. El mismo autor identifica varias causas para explicar las razones por las cuales se inician las reformas destacándose entre otras el divorcio entre la escuela y el entorno; la revisión por parte del Estado de los mecanismos de control, regulación y cohesión social; la necesidad de adecuar la instrucción y la educación escolar a las transformaciones de los modos de producción y las nuevas exigencias del mercado laboral y mejorar la calidad.

La Ley Federal de Educación, en términos generales, modificó la estructura del sistema educativo y extendió la obligatoriedad escolar a diez años. Como parte de la *reforma-transformación* el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación transfirió todas las escuelas que tenía a su cargo, a las jurisdicciones provinciales. Las consecuencias inmediatas de esto tuvieron que ver con el financiamiento y la atención de las demandas de los actores que comprendía el sistema.

El emblemático trabajo de Bravslavky (1995) define al proceso reformista como de “desconfiguración”, caracterizándolo por la pérdida de eficacia de las normas existentes y la inexistencia de escenarios de debate e interacción entre diferentes actores sociales, económicos y políticos para definir las cuestiones educativas como parte de una agenda de cuestiones públicas. Si consideramos este concepto de desconfiguración específicamente para analizar que se espera de los docentes en cuanto a su formación y su quehacer en función de la Ley Federal, ésta es por demás mínima cuando se plantea extender la obligatoriedad del denominado Tercer ciclo de la EGB que estará a cargo de profesores y establece como clave la capacitación docente.

¿Cómo sería un profesor afectado por la desconfiguración? Todo profesor que venía ejerciendo desde antes de la Ley Federal poseía desde su formación el conocimiento de una disciplina, esto le daba una primera seguridad: era el poseedor de un conocimiento que transmitía. Poder y saber son dos caras de una misma moneda, el poder genera saber y el saber proviene de un poder. El poder controla el saber ejerciendo distintos procedimientos de control e imposición. De acuerdo a Foucault (2014) la educación supone un objetivo de lucha política. Toda institución educativa, en este caso las escuelas, forman un territorio privilegiado para estudiar el poder, constituyen un saber y ejercer el poder. Las reformas educativas tensan la relación poder –saber e impactan directamente en los educadores, cuyo poder en parte, radica en su saber.

La reforma en términos curriculares en el tercer ciclo prolongó la existencia de las áreas que venían de la primaria; así un profesor de Historia o Geografía pasó a desempeñarse en el Área de Ciencias Sociales o uno de Biología o Química en el Área de Ciencias Naturales. Debió además para poder seguir ejerciendo ser capacitado, lo cual no era erróneo, salvo por el hecho que a través la capacitación profesores y maestros quedaron equiparados en la posibilidad de enseñar en el tercer ciclo.

Primera tensión: ¿cómo enseñan los profesores formados en una disciplina cuando fueron capacitados compulsivamente y en poco tiempo para mantener sus trabajos amparados en la

enseñanza de áreas? Segunda tensión: ¿cómo se relacionan maestros capacitados y profesores capacitados en la escuela reformista? Escenarios de disputa de dichas tensiones: las asambleas que proveen los cargos, los cursos de capacitación, las salas de profesores, las reuniones escolares, el cuestionamiento a la autoridad (generalmente permanecieron los directores de primaria). Dussel (2001) señala el carácter profundo y radical que la reforma produjo al plantear un movimiento de desautorización de los saberes que tenían los docentes hasta ese momento y contribuyó a un generalizado sentimiento de amenaza de sus puestos de trabajo. De acuerdo a Ranciere (2005) es necesario aprender algo para relacionar desde ella todo el resto; sin embargo, tradicionalmente el docente posee “la conciencia de la superioridad” ... hasta que la Ley Federal coloca a algunos docentes (áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) frente al mismo principio de desigualdad que ellos ejercían desde su saber-poder.

Desautorizados y amenazados, seguramente se preguntarían ¿cómo quieren que enseñe?

La extensión de la obligatoriedad se complementa con el discurso por la calidad y la equidad, recuperando a Kant (1803) que definió a la acción de educar como cuidar podríamos señalar, que el escenario que se presentó paralelamente a la reforma educativa de los noventa signado por la crisis económica y social, llevó a los profesores a cuidar no sólo desde un conocimiento que ya no saben si tienen sino, desde la llamada contención. Es cierto que no es posible educar si no nos preocupamos por el otro, en definitiva si no hay un compromiso con el otro. Pero también se hace necesario pensar en el compromiso con uno mismo en tanto docente. Ese compromiso también estaba amenazado.

De acuerdo con Terigi (2008) en el desarrollo histórico de la escuela media las disposiciones en torno a las cuales se estructuró fueron: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Nos interesa resaltar los dos últimos en función de comprender

que el profesor de secundaria se especializa en un saber (que la ley Federal a través de los CBC había establecido) y por otro lado, en el hecho que contar con horas de clase implica interactuar en distintas escuelas y generalmente no concentra en ninguna institución puntual.

Al presentar la ley bonaerense dos principios claves para garantizar la educación, esto es, la gratuidad y el asistencialismo (capítulo IV, artículos 17 y 18) provocaba la aparición de nuevas tensiones que fueron mencionadas anteriormente: *enseñar versus contener o educación versus asistencialismo*. Isla y Noel (2007) hacen un recorrido sobre las distintas formas de utilización que el vocablo contener presentó, así pasan de la visión sobre una carencia material a la de completar o sustituir la socialización primaria; regular la indisciplina; mantener a los chicos alejados de la calle y su influencia considerada perniciosa y finalmente, la más extendida, la que lo entiende de manera cuasi literal como mantener a cualquier precio a los chicos en el interior del sistema escolar. ¿Cómo se ve a sí mismo un docente que además de enseñar debe por ejemplo, “colaborar” en el comedor? La propia mirada sobre sí mismo se desdibuja frente a las demandas que superan su oficio como transmisor de conocimientos y lo colocan frente a problemas propios de una escuela en una sociedad que reclama que se reflexione desde allí y en función de todos los actores que la componen.

En el año 2000 IPE-UNESCO realizó una publicación sobre el análisis de encuestas realizadas a profesores y maestros en nuestro país, de ella y en relación a la idea de amenaza vinculada a inseguridad, podemos señalar que el 60% de los docentes manifestó sentirse inseguro o muy inseguro en su puesto de trabajo. Esta sensación de incertidumbre trasciende a cuestiones objetivas, como lo son las que resultan de la situación de revista de los docentes, por ejemplo en el caso de los titulares, la sensación de inseguridad se extiende hasta el 50%. Quienes más se sentían inseguros eran los profesores (tercer ciclo de la EGB y Polimodal), los docentes de nivel socioeconómico más bajo y aquellos que ejercían en establecimientos educativos públicos.

Retomando el análisis a la ley bonaerense N° 11.612 y a que se espera de los docentes es significativo que en el artículo 3 donde se establecen los principios de la educación bonaerense en el anteuúltimo ítem (u) se indique el derecho de los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión. Es complejo poder explicarlo, ya que si entendemos que un derecho es el resultado de luchas realizadas daría por sentado que éstas deben ser continuadas en función que aún no se es una profesión digna ni jerarquizada, y si vemos donde se colocó este derecho indudablemente para la provincia parecería que es así. Pero también se nos abre otra perspectiva, esto es, si debemos preguntarnos por la profesión o por la vocación. Es claro que para la normativa es una profesión que ¿supone? una instancia superior a la vocación. Sin embargo siguiendo a Meirieu, no nos debería importar la idea de profesionalización:

No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, *siempre enseñáis algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe nada. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien. Todo profesor trabaja con esta difícil asociación entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos. Es por ello que un profesor no es un “simple” erudito ni un “simple” psicólogo. Tampoco es una “simple” yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio... Y es por eso que, en el sentido más intenso de la expresión: “¡es alguien! (Meirieu, 2006 :28-29)

Por otra parte, la ley 11.612 cuando indica los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa (capítulo VII) identifica los que les corresponden a los educandos, a sus padres o tutores y cuando llega a los docentes señala que respetará los comprendidos por el Estatuto del Docente 10.579. Nuevamente parecería que hay un desdén hacia la figura del docente en tanto remite a que se fijen en su estatuto, no se vuelve aunque sea a identificar los que podrían considerarse más importantes o a plantear la necesidad de repensarlos. Vale recordar que el Estatuto se reglamentó en 1987 cuando se derogó el

decreto ley de 1957, en definitiva, la provincia puso en discusión la situación de los docentes antes de las reformas educativas y aún se encuentra en vigencia.

Al sancionarse la Ley de Educación Nacional (2006) que marcó el fin de la Ley Federal (a la que no se nombra) aparecen algunas claves definiciones que merecen ser destacadas y que marcan diferencias notablemente con la anterior reforma. Así encontramos en los artículos 2 y 3 la consideración que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado siendo una prioridad nacional y constituyéndose en política de Estado.

A partir de la Ley de Educación nacional (LEN) se recuperó la educación secundaria como nivel constituyendo una unidad pedagógica y organizativa y se completó con su obligatoriedad. En su artículo 30 identifica varios objetivos que se agrupan con la finalidad de habilitar a los estudiantes en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios. En función de esos objetivos podemos empezar a observar que se espera de los docentes que ejerzan en ese nivel; así encontramos, entre otros: brindar una formación ética para generar sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para transformar su entorno; promover el acceso al conocimiento; vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la ciencia y la tecnología; estimular la creación artística, la libre expresión y promover la formación corporal y motriz. ¿Puede o debe (considerando que es ley) un docente hacerse cargo de todo esto? Indudablemente no, pero sí de transmitir saberes que posibiliten comprometerse con su tiempo y con su propio oficio.

Hay un cambio significativo en cuanto a los docentes por parte de la LEN ya que el título IV en forma completa alude a la formación de los docentes indicando los derechos y obligaciones por una parte y la finalidad de la formación docente por otra. En relación a lo primero, podríamos destacar el ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y de enseñanza; la participación en el proyecto institucional de la escuela y todo aquello que tiene que ver directamente con su condición de trabajador.

En relación a a la formación docente es donde comenzamos a observar algunas definiciones, por ejemplo nuevamente la apelación a considerarlos profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores. Sin embargo, tal vez lo inquietante se manifiesta en el artículo 71 cuando señala como objetivo de la formación el promover la construcción de una “identidad docente” basada en la autonomía profesional (vinculada con la cultura, la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y en la confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos). ¿Si hay que construir una identidad, eso significa que no se tiene?

Steiner (2005) ante el requerimiento de Ladjali de repensar sobre su idea que en la enseñanza secundaria es donde se libran los combates decisivos contra la barbarie y el vacío, explicaba que:

En los primeros años de la enseñanza secundaria se desarrolla el drama más complejo de todos, el de hacer creer a un niño que los sueños existen, que, después de todo, la trascendencia es posible. Lo peor de nuestra enseñanza, de la falsa realidad que representa, un realismo brutal y falaz, es que trata de menguar los sueños del niño.(...) La amargura, la aspereza, la melancolía de profesores mediocres es uno de los grandes crímenes de nuestra sociedad (Steiner, 2005: 118-119)

En la normativa de la provincia de Buenos Aires que permite la aplicación de la Ley de Educación nacional, esto es la ley N° 13.688, prácticamente se repiten los considerandos de la educación secundaria de la normativa nacional, como así también los derechos y obligaciones por parte de los docentes. De allí que no resulte significativa ni diferencial, pues reitera las consideraciones ya mencionadas. Sin embargo, abandona el concepto de “unidades educativas” como había definido a las escuelas, por el de “establecimientos educativos”. De acuerdo con Foucault “Todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan” (Foucault, 2002:45)

Conclusiones tentativas

Preguntarnos que pretenden las últimas reformas educativas que han afectado a la enseñanza secundaria es colocarnos en el lugar de pensar que se espera de los docentes de ese nivel.

El oficio de enseñar en la escuela media se vuelve difuso, el docente posee un conocimiento que adquirió a través de estudios y pretende transmitirlo a adolescentes y jóvenes. La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza media colocó a sus profesores frente a la masividad, a una sociedad que cambia todo el tiempo y a exigencias nuevas.

Hoy, un profesor está preparado para enfrentar su presente; satisfacer las expectativas que se depositaron en él para formar entre otras cuestiones, sujetos críticos. A diferencia de un maestro de primaria, un profesor enseña en distintos grupos poblacionales quizás en un mismo día y debe poder manejar los contenidos centrales de la disciplina que enseña, las características sociales y psicológicas del grupo escolar, de los padres y hasta de sus compañeros de trabajo. Se espera que sea creativo, eficiente, flexible y en permanente adaptación a los cambios y con la capacidad de operar en la conflictividad social que cada vez se hace presente en la escuela en general y en el nivel secundario más (valen como ejemplos las distintas formas de violencia, la presencia de bandas, etc.)

En definitiva, las normativas reformistas ya indicaron que se espera de un docente de secundario, la sociedad en general también exige en especial a través de los padres que demandan hasta la instauración de prácticas que ellos mismos no han podido definir con sus hijos. Enseñar entonces, no es una tarea fácil ¿alguna vez lo fue?, que implica estar atentos a los cambios y seguros en la transmisión de conocimientos que posibiliten habilidades y capacidades para enfrentar un mundo diverso, complejo y mutante. Ni más, ni menos, los micromundos que un profesor enfrenta cada vez que entra a un aula tratando de comprender y aceptar aquello que no necesariamente entiende, pero si quiere seguir ejerciendo su oficio, debe intentar.

Referencias

- Carbonel, J. (1996) *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2001) *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990 – 2000): elementos para su análisis. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Foucault, M. (2002) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets
- Foucault, M. (2014) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Kant, I. (1803) *Pedagogía*. Madrid,: Akal (edición de 1991)
- Isla, A. y Noel, G. (2007) “Escuela, barrio y control social. De la condena a la demanda”. *Revista Propuesta Educativa* 27, Año 16, pp. 29-36.
- IPE –Buenos Aires (2000) *Los Docentes Argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes*. Buenos Aires, IPE-UNESCO
- Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Ranciere, J. (2005) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005) *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Madrid: Siruela.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2001) “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades”, Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.

ISBN: 978-987-544-705-9

Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. Revista Propuesta Educativa 29. año 17, junio 2008, pp.63-71.