Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires

*Iván Thisted¹, María Florencia Di Matteo²,
María Mercedes Hirsch³ y Pilar Izzi⁴*

Introducción

En este trabajo analizamos algunos aspectos del marco normativo actual de la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires —específicamente el Régimen Académico del Nivel Primario (RANP), Resolución N° 1.057/14— considerando algunas tensiones que, identificamos, se manifiestan entre las definiciones y la implementación de esta normativa y la vida cotidiana escolar. Para su abordaje, desarrollamos tres núcleos problemáticos que nos permiten profundizar el análisis de la normativa. Esos núcleos son: las vinculaciones entre el proyecto homogeneizador y la diversidad en la escuela primaria, la organización de tiempos y espacios escolares y el registro de las prácticas educativas como estrategia para el análisis, problematización y rediseño de las prácticas de enseñanza.

En términos generales, el Estado se posiciona como garante del Derecho social a la educación y establece una serie de condiciones que resitúan a la enseñanza como centro de la tarea docente. En el marco actual, ello implica una definición de la enseñanza entendida como práctica orientada a transmitir y

¹ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. ivanthisted@gmail.com

² Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. mfdimatteo@gmail.com

³ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. m.mercedes.hirsch@gmail.com

⁴ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. izzipilar@gmail.com

construir conocimientos y a crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos; diferenciándose, de este modo, del rol de asistencia y contención por parte del docente que predominó en los imaginarios y prácticas de la década del 90. La recuperación de la centralidad de la tarea de enseñar define también otros modos de pensar y estructurar las experiencias educativas de niños y niñas a fin de lograr la inclusión, es decir, el ingreso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de los alumnos durante la escolaridad obligatoria.

En este marco contextual situamos al RANP como expresión de los lineamientos de la Política Educativa actual, cuyas normas y definiciones estructuran la enseñanza y el trabajo docente en la escuela primaria.

Genéricamente, concebimos a las normas como aquellas reglas que orientan y ordenan la práctica, indicando una serie de acciones, tareas o actividades con el fin de lograr ciertos objetivos. Esta forma de concebir a la norma, en el marco del RANP, no prescinde de un planteo acerca de los fines de la enseñanza. Por el contrario, incluye la relación entre las acciones y el proyecto social de la política educativa. Desde este punto de vista y considerando esta normativa, entendemos que la enseñanza es asumida como problema político (Terigi, 2004) en tanto es definida como objeto de trabajo que integra el nivel del planeamiento de la política educativa junto con el diseño de las prácticas de enseñanza, ambos, estructurantes del proceso de aprendizaje.

Este trabajo retoma, entonces, al mencionado RANP en lo que refiere a la organización curricular e institucional de la enseñanza y analiza tensiones que se producen entre esas definiciones normativas y la vida cotidiana escolar, heredera de tradiciones, patrones y modos de pensar la enseñanza y el trabajo docente a partir de la homogeneidad y la uniformidad del formato escolar.

Para la comprensión del objeto que aborda este trabajo realizamos, inicialmente, un breve recorrido histórico por la normativa que rige la obligatoriedad del nivel primario hasta llegar al posicionamiento que toma el Estado en la actualidad. Luego, describimos y analizamos los tres núcleos problemáticos que, identificamos, se plantean entre las prácticas y retórica de la escuela homogeneizadora fundante del sistema educativo argentino y las de la política pública actual. Por último, en las consideraciones finales planteamos ejes de discusión que permiten situar este trabajo en una problematización inicial de las tensiones que generan en el trabajo docente los procesos de implementación de los marcos normativos en el campo escolar. En este

sentido, procuramos que este análisis exploratorio sea el inicio de un programa de investigación mayor, cuyo objeto de estudio se centre en conocer y comprender los principales cambios, continuidades y discontinuidades que se expresan en la organización institucional y curricular de la enseñanza a partir de las definiciones políticas y el discurso que sustenta el marco normativo para la escuela primaria actual. Asimismo, nos preguntamos por cómo esta normativa se constituye en mediación y soporte para la formación docente.

La obligatoriedad escolar del nivel de enseñanza primaria en perspectiva histórica

En este apartado, realizamos un breve recorrido histórico por los marcos normativos que estructuraron, a partir de sus regulaciones, la obligatoriedad de la escuela primaria. Esta historización permite conocer las vinculaciones entre poder político estatal, control, regulación, orientación y administración de la enseñanza primaria pública y las acciones de organización del sistema educativo por parte del Estado. Asimismo, contribuye a destacar las matrices ideológicas que subyacen a las concepciones de educación en cada período. Señalamos, inicialmente, que los debates en la constitución del marco normativo y la sanción de leyes y regulaciones en el ámbito de la educación son elementos de análisis para comprender la tarea de enseñar en las instituciones escolares. Su centralidad radica en que configuran el trabajo docente al definir condiciones de enseñanza orientadas a garantizar la obligatoriedad de la educación escolar.

En los inicios del sistema de educativo argentino, los marcos normativos establecieron las definiciones para la transmisión cultural llevada a cabo por la escuela. En este sentido, la construcción del Estado nacional se consolidó sobre las bases de un Estado educador en el que la sanción de marcos legales y la regulación de la tarea de enseñar fueron la expresión de las políticas educativas para garantizar la obligatoriedad.

Entre las primeras regulaciones de la educación primaria se encuentra la Constitución de la Nación de 1853. En su Artículo 5º, establecía el deber de las provincias de garantizar e impartir la educación primaria, siendo la Ley de Educación Común sancionada en el año 1875 el marco legal específico para la provincia de Buenos Aires. Uno de los hitos de la legislación educativa en este período histórico lo constituye la Ley de Educación Común 1.420 del

año 1884, que definió los principios fundacionales de la escuela primaria: la obligatoriedad, la gratuidad, la laicidad y la gradualidad de la educación común. Posteriormente, la Ley Láinez de 1905 consolidó el poder nacional y extendió la aplicación e injerencia de la Ley 1.420, cerrando la división de las competencias entre el Estado nacional y las Provincias sobre la administración general de la educación común.

Estos marcos normativos constituyeron uno de los elementos decisivos en el proceso de expansión del sistema educativo en tanto definieron la obligatoriedad de la educación en el nivel primario y las condiciones y regulaciones para garantizarla, en un proceso de creciente concentración del poder a nivel nacional (Tedesco, 1986).

En este contexto, la formación de los maestros para el ejercicio de la tarea de enseñar fue uno de los factores preponderantes en la conformación del sistema educativo argentino (Alliaud, 2007). Constituida como profesión especializada y regulada por el Estado (Birgin, 1999), la institucionalización de la enseñanza fue un mecanismo requerido para desarrollar los principios de la educación pública y garantizar la obligatoriedad y expansión del sistema educativo. En este sentido, la constitución del trabajo docente como profesión de Estado (Birgin, 1999) y la consolidación de regulaciones educativas estatales confluyeron en la conformación del Estado educador y en sus acciones de expansión y garantía de la obligatoriedad de la educación.

En este proceso de construcción del Estado Nación, la constitución de los marcos normativos en educación se articuló con el normalismo o la tradición normalizadora- disciplinadora (Davini, 1995), discurso político - pedagógico que estructuró la tarea de enseñar en los inicios del sistema educativo argentino. Los marcos normativos, entendidos como marcos teóricos metodológicos, suponen un saber que entramó una organización institucional de la enseñanza basada en tiempos y espacios escolares uniformes, un currículum y prácticas escolares universales con un modo de concebir a la educación como un proceso de socialización o endoculturación (Davini, 1995) o proceso igualador en tanto homogeneizador de patrones culturales (Dussel, 2004), que aún deja profundas huellas en la cotidianeidad escolar. Este modo de pensar la educación escolar fue acompañado por una serie de mecanismos y regulaciones orientadas a estructurar, en esa vida cotidiana escolar, un nuevo orden cultural constituido por contenidos y modos de enseñar universales,

uniformes y homogeneizantes que negaron otras experiencias culturales.

En el período peronista, se expandió la cobertura en la escolarización primaria y se concibió y posicionó a la educación como un derecho social ligado a la justicia social. En este marco, comienza a consolidarse la relación entre educación y progreso.

Siguiendo la historización normativa sobre escuela primaria, situamos las huellas que dejó la década del 90 del pasado siglo en la organización escolar. Destacamos aquí, especialmente, que la extensión de la obligatoriedad en este período implicó una concepción de la educación definida como bien social. Junto a esta noción, operó un desplazamiento de “la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y los sujetos el marco de las nuevas orientaciones de las políticas sociales” (Feldfeber y Gluz, 2011). En este marco, situamos también a la recentralización en términos de regulación política como una característica distintiva del accionar estatal que limitó la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas. En este proceso, autodenominado “Transformación educativa”, la legislación fue uno de los instrumentos decisivos para su concreción, a partir de la cual “se buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos” (Feldfeber y Gluz, 2011). En términos de discursos y prácticas de enseñanza, predominaron los programas de focalización destinados a contener a los sectores socialmente excluidos y a trabajar sobre la diversidad desde un marco de tolerancia; conformando de esta manera prácticas que contribuyeron a profundizar la desigualdad socioeducativa (Montesinos, 2009). Desde el punto de vista docente, su trabajo se concibió, por un lado, centrado en la creación de proyectos –por área, por programa, por actividad, etc.– que invadieron y se apoderaron de la educación y contribuyeron a la pérdida de la visión integral de la enseñanza en la institución (Torres, 2000). Por otra parte, el trabajo docente se centró en contener y atender a los alumnos, situación que generó un desplazamiento de la centralidad en la tarea de enseñar (Redondo y Thisted, 1999).

A partir del año 2003, ubicamos una serie de marcos normativos que configuran un nuevo paradigma en el modo de concebir la enseñanza y la obligatoriedad escolar desde el punto de vista estatal, a la vez que configuran un entramado de prácticas políticas. Entre ellos situamos: la Ley de Garantía del

salario docente y los 180 días de clase (25.864/2003); la Ley de Financiamiento Educativo (26.075/2005), la Ley de Educación Nacional (26.206/2006), la Ley Provincial de Educación (13.688/2007) y la Resolución 174/121 del Consejo Federal de Educación.

Entre los elementos que sostienen y articulan el discurso pedagógico oficial desde el 2013 destacamos las referencias a la igualdad y a la inclusión desde dos sentidos. Por un lado, la concepción de la Educación como derecho social y la valorización de la diversidad para el trabajo pedagógico. Por otra parte, el reposicionamiento de la enseñanza en la tarea docente, desarrollando un trabajo específico orientado a habilitar nuevas formas de organización institucional y curricular con el fin de favorecer los aprendizajes y garantizar la concreción de la obligatoriedad escolar (Vassiliades, 2014). Entre éstas últimas, destacamos el trabajo de integración sin invisibilizar ni tolerar la diversidad, sino tomándola como punto de partida para el aprendizaje, la organización de tiempos y espacios requeridos por los niños -y no los instituidos por la lógica escolar- necesarios para acompañar el sujeto en su proceso de aprendizaje (Régimen Académico, 2014).

Los debates actuales en torno a la garantía del derecho social a la educación y su expresión en marcos normativos suponen escenarios de reconfiguración del trabajo docente, en tanto conforman definiciones, estructuraciones y regulaciones a las dinámicas institucionales y a la tarea de enseñar que tensionan los rasgos que hicieron, en los inicios del sistema educativo argentino y durante todo el siglo XX, a la construcción del trabajo docente como profesión de Estado (Vassiliades, 2014).

En esta línea situamos al RANP como norma destinada a regular la trayectoria educativa de los alumnos y que contribuye a la reconfiguración de la tarea de enseñar en tanto define y establece condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje que han de tener lugar en la escuela primaria. Asimismo, el RANP reúne una serie de principios que reconocen prácticas escolares inclusivas existentes previamente a la sanción de la normativa, aunque libradas a voluntades e iniciativas personales y locales, y otras que proponen seguir avanzado en la construcción de dispositivos y prácticas para favorecer la inclusión y el aprendizaje de los niños en el contexto escolar. Entre éstos podemos situar: las pautas específicas para el planeamiento de la enseñanza, los lineamientos para diseñar secuencias de enseñanza con agrupamientos

flexibles y la incorporación de otros instrumentos de registro de la evaluación de los aprendizajes.

El breve recorrido histórico educativo del país realizado en este apartado permitió demostrar que en cada período es posible identificar, por un lado, una determinada concepción de la educación y, por otro, las condiciones en las que la práctica docente se lleva a cabo. En el siguiente apartado nos adentramos en analizar cuáles son los modos de organización institucional y curricular que el RANP propone y cómo estos inciden en el trabajo docente.

El Régimen Académico del Nivel Primario: tensiones alrededor de definiciones normativas

En este apartado analizamos tensiones que se manifiestan entre el marco normativo actual de la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires y la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2009). Situamos estas tensiones entre las definiciones normativas construidas por la política pública desde la normativa vigente y aquellas constitutivas de la matriz homogeneizadora de la escuela primaria que se encuentran presentes en la vida cotidiana escolar a modo de huellas y tradiciones que conviven, se actualizan y cobran nuevos sentidos a partir de las prácticas de los actores.

Los tres núcleos problemáticos construidos buscan abordar los sentidos y las prácticas en torno a la tarea docente en el acompañamiento a la trayectoria escolar tal como lo propone el RANP. Estos tres núcleos (diferenciados con fines analíticos) se encuentran vinculados en las concepciones y en las prácticas cotidianas de los actores en las escuelas. Tal como anticipamos, esos núcleos son: las vinculaciones entre el proyecto homogeneizador y la diversidad en la escuela primaria, la organización de tiempos y espacios escolares y el registro de las prácticas educativas.

Partiendo de la definición de régimen académico como conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, 1991), el RANP constituye un marco normativo que reúne un conjunto de principios y lineamientos destinados a estructurar, en un alto grado, el trabajo institucional y del docente. En este sentido, el RANP indica, por un lado, el deber de remitirse a los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular y, por otro, establece e institucionaliza modos flexibles de enseñanza y formas de evaluación que

permitan acompañar al sujeto en su diversidad para el aprendizaje escolar.

En términos generales, esta norma escolar establece que “Las propuestas de enseñanza deben contemplar el reconocimiento de las diferencias y no permitir que éstas se constituyan en argumentos para la desigualdad”. (Régimen Académico, 2014: 22). En esta dirección, el RANP parte de considerar las diferencias no para invisibilizarlas u homogeneizarlas sino para reconocer que son valorizadas hegemónicamente y generar propuestas interculturales que permitan resituirlas. Para atender a la diversidad, el RANP se propone visibilizar los procesos de desigualdad social, es decir, los modos a través de los cuales los procesos socioeconómicos y las relaciones de poder son mediados por prácticas culturales y sociales, no exentas de confrontaciones y conflictos.

En ese sentido, el enfoque intercultural permite proponer un diálogo permanente que parte de y recupera las experiencias de actores diversos superando la retórica de la “tolerancia” y de la convivencia en la diversidad, al mismo tiempo que diferenciándose de la retórica multicultural instalada en la década del 90 que “celebra la diversidad” construyendo estereotipos esencializantes que refuerzan la desigualdad.

En el RANP, este posicionamiento acerca de los sujetos se explicita con mayor precisión al señalar el reconocimiento de esa diversidad cultural en diferentes sentidos: la procedencia familiar, la diversidad de puntos de partida para el aprendizaje, los modos y tiempos de aprendizaje, los diferentes recorridos que realizan en su proceso de formación, entre otros. Asimismo, se enfatiza que este posicionamiento debe expresarse a través de prácticas de planificación y de enseñanza que tomen en cuenta las particularidades de los sujetos para trabajar desde ellas.

Una de las orientaciones de trabajo que considera la diversidad de los alumnos en el sentido propuesto por el RANP, lo constituyen los proyectos destinados a los niños con sobriedad escolar y orientados al abordaje institucional y de enseñanza para alumnos que se encuentran con uno, dos, tres o más años de sobriedad escolar. La medida apunta a que éstos sean concebidos parte del proyecto institucional de la escuela y no derivados a otras instituciones o excluidos del sistema escolar. Específicamente, la elaboración de este tipo de proyectos interpela a la institución escolar y al docente en su trabajo a planificar y llevar a cabo acciones e instancias “que permitan hacer

de esta situación objeto de trabajo sistemático y explícito para garantizar la concreción de condiciones que permitan la disminución de la misma” (Régimen Académico, 2014: 29). Esta propuesta se orienta a tensionar huellas históricas expresadas en usos de la planificación que dan cuenta de la persistencia de “dificultades en detectar el problema y planificar a partir de una problemática real”⁵. En muchos casos, los mismos actores del sistema educativo reconocen que la planificación institucional no incluye el registro de los ajustes realizados en las prácticas de enseñanza. Reconocer que “lo que no se registra no se toma como objeto de trabajo”⁶ habilita a pensar en nuevas prácticas de planificación entendidas de modo estratégico (Morin, 1996). Es decir, planificaciones entendidas como hipótesis de trabajo que den cuenta de la transformación cotidiana de los procesos de enseñanza ajustados al contexto, para transformarlo y transformarse simultáneamente. Esto posibilita desarrollar prácticas docentes reflexivas que favorezcan la construcción de conocimiento en el aula.

El diseño y desarrollo de estos proyectos y acciones requiere pensar otros modos de organizar el tiempo y el espacio escolar que abordamos, núcleo problemático que desarrollamos a continuación.

Diferentes autores señalan que la escuela es un espacio social especializado que segmenta el tiempo en ciclos, períodos, jornadas, horas de clases y momentos como parte de la organización escolar (Basabe y Cols, 2007; Pineau, 2001). El RANP establece, en principio, tiempos comunes para la jornada escolar y áreas pero señalando que éstos deben desarrollarse en un marco de flexibilidad. Se trata de una perspectiva de enseñanza que discute con la concepción instituida de normalidad en la organización del tiempo y espacio escolar para niños concebidos desde una noción de supuesta normalidad, ideas propias de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001).

Si desde el RANP se sostiene que los niños aprenden de diferentes modos y en distintos tiempos, será precisa una organización del tiempo y espacio escolar que acompañe esta concepción. En esta línea, la normativa expresa que cada institución y equipo docente deberá identificar y construir problemas

⁵ Registro escrito de las producciones de talleres de trabajo con inspectores de Nivel Primario en la localidad de Chapadmalal en el año 2015.

⁶ Registro escrito de las producciones de talleres de trabajo con inspectores de Nivel Primario en la localidad de Chapadmalal en el año 2015.

de enseñanza a partir de los cuales diseñar prácticas especialmente orientadas a cada niño en su situación particular. Estos lineamientos inciden en el trabajo de planificación y desarrollo de la enseñanza del docente en tanto señalan que, para lograr el acompañamiento que contribuya al aprendizaje del alumno, deberá elaborar agrupamientos de alumnos según necesidades, y organizar, secuenciar y jerarquizar los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular: “La conformación de grupos para la enseñanza constituye una estrategia pedagógica de múltiples opciones, en donde los criterios de organización por edad y/o año escolar acreditado son algunas de las formas posibles para la inclusión y continuidad pedagógica. (Régimen Académico, 2014: 22)

El RANP establece una serie de principios y propuestas para organizar los formatos de los agrupamientos señalados. Entre los primeros enuncia que son las instituciones quienes optan por

realizar propuestas de enseñanza particulares que contemplen las necesidades y posibilidades de algunos alumnos o grupos, considerando que es importante que tengan diferentes oportunidades de interactuar con otros en la escuela, no sólo con los pares de su mismo año, de la misma edad y con el mismo maestro (Régimen Académico, 2014).

Este principio señala particularidades a la tarea de enseñanza: los docentes deben estar a disposición de las necesidades de los alumnos. Este modo de pensar la enseñanza supone un enfoque centrado en recoger información sobre el proceso y productos del aprendizaje y construir problemas que permiten, por un lado, ajustar el diseño de la enseñanza en cuanto a contenidos, estrategias, agrupamientos y recursos y, por otro, y atender las particularidades de las trayectorias de los alumnos para que todos logren aprender. El RANP establece que estas prácticas, muchas de las cuales se vienen desarrollando en las escuelas primarias de la provincia con anterioridad a la sanción de la normativa, deben ser registradas en las planificaciones. En este sentido, produce una institucionalización de las mismas transformándolas en una línea de la política educativa respaldada por el Estado.

Otro de los principios enunciados sobre los agrupamientos flexibles indica su carácter estratégico y flexible, valga la redundancia, diferenciándose de un modo de pensar la programación de la enseñanza en términos meramente

técnicos o programáticos (Morin, 1996), es decir como camino predeterminado, único para pensar la acción en vistas a alcanzar un fin. La noción de planificación de la enseñanza desde la concepción estratégica que sostiene el RANP, se acerca a una perspectiva de la estrategia (Morin, 1996) al trabajar sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, lo singular y lo diverso, en donde las opciones de enseñanza se van construyendo y configurando a partir de la lectura e interpretación que realizan los docentes sobre las situaciones de la vida cotidiana escolar. Así, desde esta perspectiva, el modo de pensar la planificación se aleja de aquel orientado al sujeto colectivo entendido desde la homogeneidad y se concibe como propuesta para combinar y modificar en el campo de acción escolar.

Según señala la normativa, estos agrupamientos tienen como finalidad

desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de alumnos que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado. (Régimen Académico, 2014: 34)

Este abordaje de la diversidad tensiona aquellas perspectivas y prácticas de enseñanza instituidas que reproducen formatos de organización del tiempo y el espacio centrados en la idea de cohorte escolar basada en la edad, allí donde se cree que la supuesta anormalidad está dada por no tener la edad de quienes habitan esas paredes del aula escolar (Thisted y Hirsch, en prensa) y también pone en cuestión las planificaciones como documento entregado al inicio del ciclo escolar diseñado sobre sujetos imaginados. En este sentido, “esa búsqueda de uniformidad, de cohortes de edad habitando las aulas, disfrazan la diversidad de apropiaciones del tiempo y el espacio, sobre todo en contextos de desigualdad social, detrás de otro par que esconde la dicha desigualdad: normalidad/anormalidad” (Thisted, Hirsch, en prensa).

En cuanto a los formatos posibles para llevar a cabo la planificación y el desarrollo de los agrupamientos flexibles, el RANP propone incluir a otros actores de la escuela, por ejemplo a maestros bibliotecarios (en aquellas instituciones que cuentan con este personal) para que formen parte y actúen

como apoyo a las propuestas de enseñanza durante tiempos especialmente diseñados para la atención a alumnos de diferentes años. De esta manera avanza sobre la materialización del proyecto:

El maestro bibliotecario y/o el maestro recuperador/orientador del aprendizaje (MR/OA), cada uno desde su especificidad, pueden trabajar con diferentes modelos de organización de la clase, de manera simultánea con el/la maestro a cargo, conformando subgrupos en una sección, cada uno de los cuales está a cargo de un docente que desarrolla una propuesta particular: organización de clases de consulta o repaso previo a la toma de un prueba escrita, nueva enseñanza de temas ya trabajados para un conjunto de alumnos que acumuló inasistencias, reescritura de textos, entre otras posibilidades. (Régimen Académico, 2014:35).

Tal como hemos venido desarrollando, el RANP propone lineamientos para diseñar propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión escolar. De esta manera, la normativa reconoce y valida prácticas que, de hecho, la escuela ha desarrollado en este sentido. Experiencias de inclusión que se encontraban en el borde de los contornos de la escuela, ya sea porque no había norma para ellas o porque las autoridades y docentes las realizaban de manera espontánea e informal⁷ pero que formaban parte de la vida cotidiana escolar, a partir del RANP pasan a ser legítimas y legitimadas por el Estado Provincial. Asimismo, para avanzar en esta tarea, el RANP asume la importancia de realizar registros de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las mismas. Algunas de esas herramientas son: las planificaciones institucionales y áulicas, los proyectos de organización de tiempos y espacios institucionales, el Legajo Único del Alumno, el Plan Institucional de Evaluación, la Libreta de Trayectoria Escolar, entre otras.

Con el fin de documentar las trayectorias de todos los niños, existirá un instrumento de registro denominado Legajo Único del Alumno que será compartido por todos los actores intervinientes en cada nivel y modali-

⁷ Por ejemplo, los apoyos escolares que solían hacerse a contraturno en escuelas, los vericuetos para las inscripciones de niños que no son de las inmediaciones de la escuela, los niños promovidos a mitad de año, entre otros.

dad desde un marco de corresponsabilidad. El propósito de recopilar esta información es poder analizarla en su conjunto y tomar las decisiones pedagógicas adecuadas y pertinentes respecto a cada alumno desde una concepción integral garantizando su derecho a la educación. A tal fin las direcciones responsables de la articulación de las trayectorias escolares, pondrán a disposición lineamientos para la elaboración y utilización del Legajo Único del Alumno. El tratamiento de la información que obre en el mismo deberá resguardar el derecho a la privacidad de los alumnos. (Régimen Académico, 2014:11)

(...) los directivos de las escuelas primarias, en corresponsabilidad con los directivos de las instituciones con las que articulan, serán responsables de desarrollar las siguientes acciones: –Vincular sistemáticamente los proyectos previendo acuerdos entre los equipos de conducción de las instituciones involucradas, acuerdos pedagógicos, registro de las trayectorias de los alumnos en términos de aprendizajes, evaluación del proceso de enseñanza, construcción del legajo único en forma compartida. (Régimen Académico, 2014:18)

Planificación áulica (...) Es un documento que refleja la propuesta de registro de los avances en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y constituirse en una guía de evaluación de los mismos. (Régimen Académico, 2014:26)

La importancia del registro de la vida cotidiana escolar radica en que éste permite hacer visible las experiencias e invita a justificar y sistematizar aquello que se piensa y se hace. El registro escrito es una huella sobre la que se puede volver para problematizar y desnaturalizar concepciones y prácticas educativas y tomar decisiones orientadas a favorecer la inclusión con aprendizaje escolar. Estos modos de hacer público aquello que, muchas veces, quedaba en los márgenes de lo privado, son instituidos por el RANP dándole al Estado la posibilidad de avanzar en garantizar el derecho social a la educación.

A modo de cierre

En este trabajo hemos desarrollado algunos de los principales rasgos del Régimen Académico del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires, situando esta normativa como parte de las matrices ideológicas y teórico

conceptuales de la Política Educativa para el Nivel Primario que estructuran el trabajo docente.

Desde una perspectiva histórica, analizamos cómo el Estado ha planificado la obligatoriedad escolar desde los inicios del sistema educativo argentino hasta la actualidad, señalando que esas definiciones fueron acompañadas por modos de pensar la educación y las formas en que estas configuraban el trabajo de enseñar. Se partió del modelo docente de la maestra normal, centrada en la transmisión de contenidos y valores ligados al desarrollo de un Estado nacional preocupado por civilizar. Las políticas neoliberales de los 90 concibieron centrado en su rol asistencialista y contenedor. Desde el 2003 a la actualidad, la política pública entrama una serie de discursos y prácticas que se proponen, desde lo material y lo simbólico, reposicionar la centralidad de la enseñanza en el trabajo docente, haciendo hincapié en su costado creador y reflexivo para garantizar la educación como derecho social.

El RANP como normativa considera a la enseñanza como problema político (Terigi, 2004), pensándola desde el nivel del planeamiento escolar y no sólo como práctica de aula. En este marco situamos las preocupaciones del Estado por mejorar las condiciones de enseñanza, partiendo de preguntas tales como ¿en qué condiciones es posible que los niños aprendan?, ¿qué características del proyecto didáctico son requeridas para alcanzar esos propósitos?, ¿qué condiciones organizativas e institucionales se precisan garantizar para que el proyecto didáctico pueda desarrollarse? (Terigi, 2004). Retomando estas preguntas, señalamos que el RANP avanza en la concreción de modos de pensar al docente centrado en su tarea de enseñar, es decir en su trabajo orientado a transmitir y crear condiciones para favorecer los aprendizajes de los niños.

La revisión de las matrices ideológicas que subyacen al sistema de escolaridad primaria actual es el marco analítico de las problemáticas analizadas en este trabajo. Una de ellas refiere a la tensión dada entre homogeneidad y diversidad, entendiendo que la matriz fundante de la escuela moderna adoptó una tradición normalizadora disciplinadora (Davini, 1995), cuyo objetivo principal consistió en la formación de ciudadanos, situación que implicó un proceso de homogeneización de la diversidad. Hoy, la preocupación gira en torno de la constitución de una escuela orientada a garantizar una inclusión con aprendizajes y a una integración de la diversidad sin invisibilizarla.

Otro de los núcleos problemáticos analizados, remite a la tensión entre los modos de pensar y organizar los tiempos y los espacios desde una concepción de normalidad de la escuela moderna y desde otras modalidades requeridas para una enseñanza orientada a garantizar los aprendizajes, según tiempos y espacios que necesitan los niños en particular.

El tercer núcleo refiere al registro de las prácticas de la vida cotidiana de las escuelas. Éstas producto de profundos y heterogéneos procesos sociales, dan cuenta de la complejidad de las relaciones sociales que se entretienen en las situaciones escolares, diversas pero estructuradas por la normativa. En este sentido, la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2009) es el espacio en el que el planeamiento de las políticas y el diseño de las prácticas de enseñanza se entranan y se desarrollan. Volver este entramado objeto de trabajo y reflexión en las escuelas es el punto de partida para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas reconociendo la diversidad sin reproducir la desigualdad.

El análisis de estas tensiones permite señalar que el RANP concibe un docente que debe situar su trabajo en un marco institucional y pensar en el alumno desde su diversidad en los modos de aprender. Asimismo, el docente deberá planificar la enseñanza tomando esa diversidad y diseñando prácticas de enseñanza, secuencias didácticas y modos de organización del tiempo y espacio escolar de modo tal que permitan lograr a los niños el aprendizaje de los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular y reflexionar sobre su práctica tomando como estrategia el registro de la vida cotidiana escolar. Porque registro escrito a nivel institucional permite problematizar las situaciones de enseñanza sobre las que trabajar, permitiendo que los problemas no queden librados a la voluntad individual. La estrategia del registro permite entonces que el Estado asuma la responsabilidad de acompañar y garantizar formalmente los procesos de inclusión constituidos por la diversidad en la búsqueda por saldar la desigualdad subsumida por las culturas hegemónicas.

Este modo de concebir el trabajo escolar permite pensar una escuela para todos, en el marco de la educación como derecho social, e implica pensar una escuela que reconoce y trabaja desde la diversidad para lograr aprendizajes y no constituirlos en un argumento para explicar la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999). Esta normativa es entonces expresión de una política de educación inclusiva orientada a desnaturalizar el discurso de la diversidad

(Thisted y Hirsch, en prensa).

Concluimos este trabajo señalando algunas problemáticas de interés para continuar indagando sobre el proceso de implementación del RANP. Una de ellas se interroga por los principales cambios, continuidades y discontinuidades que se expresan en la organización institucional y curricular de la enseñanza a partir de las definiciones políticas y normativas contenidas en este Régimen. Asimismo, nos preguntamos por los posibles modos de pensar la formación docente a partir de los lineamientos de esa normativa, al concebir que los requisitos institucionales y las condiciones sobre la tarea de enseñar contribuyen a la formación docente, al “dar forma” y estructurar mediaciones soportes y condiciones (Ferry, 2008) para prácticas que estructuran la vida cotidiana escolar.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. En *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Birgin, A. (1999). La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado. En *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú* N° 1. Buenos Aires.
- Cols, E. y Basabe, M. L. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. (comp) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- Feldfeber, M y Gluz, N (2011). Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Ferry, G. (2008). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas

- socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, pp. 43–60. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Parte 4.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comp.). (2009). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas. CEM. Pp. 191-201.
- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401012&lng=en&tlng=es.10.1590/198053142806
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”: realidades y futuros. En Puiggrós, A (comp.). *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica*. Buenos Aires: Paidós,
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Thisted, I. y Hirsch, M. M. (en prensa). “La escuela primaria contra su destino de cuna de machos y princesas”. En Kaplan, C. (comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Ed Miño.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.