



I Política, conocimiento y currículo en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales

Inés Dusse

Coordinadora del Área de Educación de FLACSO Argentina

Es un lugar común afirmar que el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino. A la percepción de que el sistema educativo tiene serias falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales y culturales que produce y reproduce como en la calidad de las experiencias educativas que propone, se suma un diagnóstico más específico que ubica al nivel medio como un ámbito particularmente aquejado de la “pérdida de sentido”¹. Los indicadores de repitencia y deserción, los deficientes resultados de pruebas académicas y las cada vez más frecuentes experiencias de violencia y desestructuración institucional son muestra de ello. Se dice que la escuela media ya no enseña, que ha perdido su sentido, que no prepara a los jóvenes para el mundo de hoy.

Este diagnóstico no es nuevo, y estuvo en la base de las reformas educativas de los noventa. En esos años, se produjeron algunos cambios importantes, entre los que destacamos: la extensión de la obligatoriedad, la incorporación de sectores sociales que estaban tradicionalmente excluidos del nivel medio, la articulación de la primaria con la secundaria –en función de las diversas soluciones adoptadas para el Tercer Ciclo de la EGB–, la creación del Polimodal y su articulación

con las tradicionales modalidades de la escuela secundaria, la aparición de nuevos formatos institucionales resultantes de estas adopciones y adaptaciones. Todos ellos configuraron una cartografía de la educación secundaria muy diferente a la que habíamos conocido a lo largo del siglo xx, que había visto más continuidades y ampliaciones de la misma matriz que rupturas (cf. Puiggrós, 1996; Dusse, 1997). Sumada a estas transformaciones, la profunda crisis económica, política y social que sufrió la Argentina en el último lustro también produjo efectos duraderos en las formas y características de la escolaridad secundaria. Hay que destacar que esta nueva cartografía aún es desconocida en la mayoría de sus contornos y actores, entre otros motivos porque la crisis económica llevó a interrumpir relevamientos estadísticos e investigaciones de mayor alcance. Estudios de los últimos años (Kessler, 2002; Tiramonti, 2005) resaltan la profundización de la fragmentación de la oferta educativa, con una marcada segmentación que no sólo se organiza por sectores socioeconómicos diferenciados, sino que también se explica por la emergencia de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar “capital social” marcadamente disímiles. Así, para sectores sociales similares y en territorios vecinos pueden encontrarse instituciones de nivel medio con estilos institucionales y horizontes de expectativas muy distintos.

¿Qué pasa, en este contexto, con las políticas curriculares y de conocimiento que estructuran la acción de las escuelas secundarias argentinas? En esta ponencia, nos gustaría aportar a una caracterización de la forma en que se configura el currículo de la escuela media, apoyándonos en trabajos históricos y en relevamientos actuales. Creemos que esta es una variable poco estudiada de la escolaridad secundaria, y que sin embargo

¹ Véase Tenti, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE-IPE-UNESCO-Editorial Altamira, 2003 y Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.



explica buena parte de la cultura escolar, de las tradiciones institucionales heredadas y de los fundamentos que siguen estructurando las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pese a la casi “desintegración sistémica” que estamos viviendo.² En general, puede observarse que en la historiografía y la sociología de la escuela secundaria en la Argentina (por ejemplo, en los trabajos de Tedesco³, 1986; Wiñar, 1974), se le prestó poca atención al currículo, y se le dio más importancia a los movimientos de matrícula, el acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema escolar, y en algunos casos a las características organizativas e institucionales de las escuelas secundarias. Por ejemplo, el trabajo de María Antonia Gallart (1984) formula la hipótesis de una “secundarización” del nivel: pese a la diversificación en ramas diferenciadas –bachillerato, comercial, técnico–, se produjo un movimiento progresivo de homogeneización de sus estructuras que terminó asimilándolas al modelo del bachillerato y orientándolas a la preparación para estudios superiores. Pero se analizó escasamente qué jerarquías de conocimientos se establecieron, qué división se organizó entre los saberes, qué lógicas estructuraron el currículo, y sobre todo, se reflexionó poco sobre lo que esto significaba en términos de las jerarquías culturales, y de las ideas sobre lo común y lo público, que configuraron a la sociedad argentina durante el siglo xx. Los trabajos recientes mencionados (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004) también se concentraron en las dinámicas de transformación más generales de la escuela media, en su relación con la segmentación y la fragmentación sociales, y en los vínculos entre las generaciones adultas y adolescentes.

² En una investigación en curso (Dussel y otros., 2004), buscamos relevar las prácticas de lectura y escritura, las culturas políticas y la formación para el trabajo que emergen en esta nueva cartografía.

³ Tedesco, J. C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 229-287, 2005.

En este trabajo, partiendo del interés central en las políticas de conocimiento que promueve la escuela media, nos concentraremos en lo que llamamos las “tradiciones heredadas” del currículo de la escuela media argentina (básicamente, el predominio del currículo humanista tradicional) y en algunos cambios recientes a partir de la reforma de los años noventa. Hoy, que comenzamos a discutir la nueva Ley de Educación y en algunas jurisdicciones se plantean que hay que “volver a la vieja secundaria”, nos parece importante revisar la reforma reciente juntamente con la tradición, para lograr una discusión más compleja y articulada sobre los cambios que necesitamos.

Antes de entrar en el análisis histórico y contemporáneo, nos gustaría realizar algunas precisiones conceptuales. En primer lugar, queremos destacar que el currículo es un **documento público** que expresa una síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la **autoridad cultural** en una sociedad dada (Donald, 1992; De Alba, 1992). La educación, decía Foucault, es una “ritualización del habla”, una “cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan”, “una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes” (Foucault, 1973:38). Un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. Lo hace a través del currículo (el prescripto y el vivido en las escuelas), que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículo, y la escuela en general, establece una “autoridad cultural” que autoriza, reco-



noce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva, o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales.

En segundo lugar, el currículo realiza esta síntesis traduciendo de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales. El currículo no se define aisladamente, en el marco de investigaciones psicológicas sobre cómo aprenden los sujetos. La **traducción pedagógica** que se realiza de estas dinámicas y mandatos no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, o de una corriente científica o pedagógica particular. Como destacaron Tyack y Cuban (1995), las reformas educativas son productos híbridos en los que se mezclan yuxtaponen elementos diversos. La relación entre currículo y sociedad, así, no es de homología o espejo, como sugería la teoría funcionalista y la reproductivista en los años sesenta y setenta, sino más bien un sistema de mediaciones y relevos que se sintetizan en un texto curricular. En esta mediación, como se verá en las secciones siguientes, juegan un papel muy importante los actores educativos y las tradiciones y pedagogías legitimadas.

Por último, cuando se habla de currículo, hay consenso en que no se trata solamente del diseño curricular, sino de los distintos niveles de especificación o concre-

ción que adquiere la enseñanza y el aprendizaje desde los niveles de prescripción oficiales hasta el aula. Nos parece importante, sin embargo, detenernos en el nivel de la prescripción curricular, ya que, como lo señala el investigador Ivor Goodson, es “el testimonio público y visible de las racionalidades y retóricas legitimadoras de la escuela... Nos provee de un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno; es también una de las mejores guías oficiales para la estructura institucionalizada de la escuela.” (Goodson, 1995). Ni prescripción omnipotente ni letra muerta, el diseño curricular es un buen mapa o guía que orienta las acciones educativas. Stephen Ball ofrece una interesante metáfora para las políticas educativas que puede parafrasearse: el currículo establece las reglas del juego, su contenido, su lugar y su ubicación (Ball, 1994), aunque el desarrollo del juego dependerá también de lo que hagan los jugadores y del azar.

Esta referencia al carácter público, la “hibridación” y la traducción pedagógica que involucra el currículo nos parece importante para considerar cómo los diseños curriculares procesan y se hacen cargo de las nuevas demandas sociales. Puede tomarse como ejemplo la demanda de formar nuevos perfiles laborales (trabajadores flexibles) e identitarios (multiculturalismo, tolerancia): no es posible, ni tampoco deseable, esperar un ajuste o acomodación perfecta entre lo que requieren sectores de la sociedad y lo que la escuela ofrece como propuesta cultural y formativa. La mediación pedagógica de estas demandas, que para algunos es la fuente del conservadurismo y la inercia de los sistemas educativos, puede ser vista también como una oportunidad de procesar los cambios atendiendo a tiempos y requerimientos diferentes, y sobre todo de considerar otros puntos de vista y perspectivas que provienen del carácter público del currículo, así como de incluir los intereses y demandas de sujetos que en



otros ámbitos sociales tienen menos capacidad de articular sus voces. En este sentido, el debate público sobre el currículo puede enriquecer la vida democrática de nuestras sociedades y asegurar transiciones al cambio que acomoden mejor las expectativas y tradiciones culturales de diferentes grupos.

Con este marco conceptual presente, consideremos, entonces, cuáles son esas tradiciones heredadas que configuraron a la escuela media desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX.

1. EL CURRÍCULO HUMANISTA TRADICIONAL Y LOS INTENTOS DE REFORMA: REVISANDO LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AUTORIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA MEDIA ARGENTINA

Debe destacarse que el nivel medio de escolaridad apareció cuando comenzó a pensarse en un sistema educativo de tres niveles, con un nivel básico o primario y un nivel universitario o terciario; es claro que el “medio” se define en relación a una estructura más amplia que lo contiene, y que habla de su lugar como pivote o tránsito entre otros dos niveles. Sin embargo, los colegios secundarios constituían inicialmente, como lo destaca Durkheim en su trabajo sobre los colegios franceses (1984), instituciones de educación superior, y no eran considerados parte de un tránsito sino una institución final en la trayectoria educativa, al menos para buena parte de sus asistentes. En la Argentina, si bien habían colegios jesuitas desde la época de la colonia, las escuelas secundarias empezaron oficialmente en 1863, con el decreto presidencial de Mitre que establecía un “colegio nacional” en la Capital, pronto seguido por seis instituciones similares en las capitales provinciales. Estos colegios tenían un currículo humanista que tomaba el ejemplo del Bachillerato francés, cuyo ejemplo paradigmático es el plan de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires de

1865. Estos colegios tenían como finalidad preparar para los estudios superiores (lo cual ya nos habla de la emergencia de un sistema educativo de tres niveles), y durante muchas décadas fueron las únicas instituciones secundarias que permitían el ingreso a las universidades, a diferencia de las escuelas normales (creadas a partir de la década de 1870) y de las escuelas comerciales y técnicas (que surgen en la década de 1890).⁴

Los estudios mencionados de Tedesco (1986) y Wiñar (1974) aportaron análisis lúcidos e interesantes sobre la relación entre la escuela media y las dinámicas sociales en la Argentina. Ellos sostuvieron que los colegios nacionales fueron creados para desarrollar una clase dominante nacional, homogeneizando la educación de las élites para terminar la prolongada guerra civil de la post-independencia. Para estos analistas, este modelo del Bachillerato siguió vigente a pesar de que los colegios secundarios se fueron masificando y empezaron a recibir a las clases medias, que esperaban con esta nueva credencial educativa llegar a ser parte de, o incorporarse al *habitus* de, las clases dominantes. Los intentos de “distraer” a las clases medias de los colegios nacionales a través de diversificar la oferta formativa, visibles en la creación de los colegios industriales y las escuelas comerciales, no fueron exitosos. Estos análisis sostienen que las clases medias argentinas tuvieron una estrategia “inteligente”, ya que, en su fuerte creencia en el valor de las escuelas nacionales y el currículo humanista, escaparon a ser condenadas a los segmentos menos valorados del sistema. Su lucha por la expansión de las escuelas na-

⁴ Las escuelas normales, que eran consideradas carreras profesionales, no habilitaron para el ingreso a la universidad hasta mediados del siglo XX, al igual que las técnicas o industriales (salvo para el caso de ingeniería) (en el caso de las técnicas, la posibilidad de acceder a la universidad se produce en el primer gobierno peronista; véase Pineau y Dussel, 1996). Las escuelas comerciales habilitaban para el estudio de ciencias económicas, carrera que emerge en el siglo XX.



cionales secundarias les garantizó la movilidad social ascendente, la inclusión en las instituciones de educación superior, y, en términos generales, contribuyó a la difusión del igualitarismo, un rasgo distintivo de la sociedad argentina.⁵

Estas hipótesis sostienen que la educación “verdaderamente valiosa” era la que se daba en los colegios nacionales, que habilitaba para los estudios universitarios⁶. Sin embargo, creemos que, si se quieren analizar las políticas de conocimiento que promueve la escuela, debería adoptarse una postura más crítica en relación con la autoridad cultural que construyó la escuela secundaria, o que contribuyó a construir, en la Argentina. En las visiones de los análisis mencionados, el currículo humanista aparece como la selección más democrática y progresista de la cultura, porque prometía una distribución de los conocimientos y disposiciones de las clases dominantes.

Una re-lectura del surgimiento del currículo humanista, y de los primeros intentos por reformarlo, puede presentar otros argumentos, menos optimistas sobre sus cualidades democráticas.⁷ Como observa el francés Claude Grignon (1970), estudiando el caso de la enseñanza agrícola en Francia, la historiografía educativa ha

reproducido, hasta hace poco, un cierto etnocentrismo de la cultura literaria, y ha despreciado las otras ofertas educativas como expresiones de menor calidad. Lo mismo destaca el australiano Ian Hunter (1988), quien en su estudio sobre el surgimiento de una cultura humanista literaria en los currículos anglosajones pone de manifiesto que éstos, lejos de constituir una síntesis aséptica y neutra de la cultura, implicaban sesgos de clase, racionalidades de pensamiento y técnicas de gobierno que supusieron el predominio de un *ethos* particular: el de las clases medias nacientes. ¿Puede decirse algo similar en relación con la Argentina?

En primer lugar, una mirada más cercana a cómo se configuró el currículo humanista es útil para pensar sus efectos. El primer currículo del Colegio Nacional de Buenos Aires se basó en una propuesta escrita por Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que escapaba de la represión contra la revolución republicana de 1848 (cf. Caruso y Dussel, 1997). Presentado en 1865, este currículo combinaba las materias literarias (basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo el francés y el alemán y, el latín) y las disciplinas científicas, como Historia Natural, Matemática y Química. Jacques estaba en contra de la diferenciación entre los estudios literarios y científicos, y pensaba que la Argentina no debía imitar a Europa en sus errores; más bien, debía avanzar hacia un nuevo humanismo que incluyera al conocimiento científico. A pesar de su inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el Latín era la materia que tenía más cursos y horas en el currículo, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y a su capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados” (Jacques, 1865:11).

Pero la propuesta de Jacques tuvo corta vida, como su creador, que murió al poco tiempo de finalizar de es-

⁵ Esta relación entre escuela media y clases medias es analizada también por Guillermina Tiramonti (1993) y discutida en un trabajo más reciente (Tiramonti, 2004).

⁶ Somos conscientes que con esta expresión, estamos simplificando argumentos complejos e interesantes. Sin embargo, creemos que efectivamente estos estudios, seguramente por los marcos que imponía la historiografía de la época, sostenían que el espacio educativo importante y relevante era el del bachillerato.

⁷ La democracia es ella misma un significante debatible. La definición de democracia de William Connolly (1995), que postula que es tanto una forma de gobierno como un medio cultural que desnaturaliza las identidades y las convenciones establecidas, parece adecuada, pero no está exenta de problemas. Siguiendo a Connolly, la democracia debería pensarse como espacios, energías y alianzas que interrumpen configuraciones fijas, pero aún esa definición, dice Connolly, “puede no ser suficiente” (Connolly, 1995, p. 161). Siempre escapándose a la fijación, la democracia debería ser pensada más como un impulso que crítica al poder más que como un conjunto de valores definido de una vez y para siempre.



cribirla. Desde 1863 a 1916, hubo 17 planes de estudio diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Estos cambios incluyeron y excluyeron materias (como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola). Sin embargo, en el largo plazo, el balance entre las disciplinas literarias, las científicas y las “prácticas” (trabajo, gimnasia, música) permaneció sorprendentemente estable: el primer grupo, el literario, representó más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (cf. Dussel, 1997). El eje de las materias literarias, humanísticas y de las lenguas extranjeras siguió siendo el vertebrador del colegio nacional.

Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una forma de promover identidades individuales, ya que estaba explícito el trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del sujeto (varón, en todos los casos). Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte”, era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Hunter, 1988). Por ejemplo, hubo a principios del siglo xx una discusión interesante sobre si los estudiantes de los colegios nacionales debían ser obligados a escribir poesía, el género más venerado porque –se creía– implicaba el trabajo sobre el espíritu para conectarse con lo excelso, lo sublime, esto es, la experiencia estética reservada para pocos. Leopoldo Lugones, aclamado escritor e inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, que podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina “Literatura” terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (cf. Dussel, 1997:41 y ss.).

La lengua y la literatura debían cumplir una función moralizadora, proveyendo ejemplos adecuados de

conductas y valores. En la enseñanza de la lengua, se planteó un estilo “republicano”, en contra de la afectación lingüística y el manierismo; se estableció que el estilo simple, vivo, claro, noble, armonioso y conciso, era el “natural” y el más apropiado para formar a los futuros ciudadanos (Balibar, 1985). A partir de 1890, las identidades cosmopolitas fueron siendo reemplazadas por una identidad nacional crecientemente chauvinista. En la enseñanza de la literatura, por ejemplo, los “Morceaux Choisis” de Alfred Cosson fueron reemplazados por manuales de profesores argentinos que tempranamente entronizaron a la gauchesca como la forma legítima de la argentinidad, y que comenzaron a estructurar un *continuum* España-Iberoamérica-Argentina que excluía a otras regiones del mundo, y también a otras regiones y prácticas culturales del propio país.

Puede ejemplificarse este movimiento con la historia de la enseñanza de la literatura. La enseñanza de la literatura tomó como única base la historia literaria, siguiendo la orientación del francés Gustave Lanson (1857-1934). Lanson decía que la pregunta que debía orientar a la enseñanza de la literatura era: “¿cómo contribuyen los estudios literarios a la adquisición del método, del espíritu científico?” (Compagnon, 1983:79). El método científico en la enseñanza de la literatura era la explicación de textos: centrándose en la observación y la experimentación, antes que en la memoria y la imitación, el docente debía proceder a una explicación gramatical del texto, y luego a una explicación histórica del sentido literario. Este método fue llamado analítico-histórico: un texto encuentra su explicación (*sólo una*) con las armas de la filología y la historia. La explicación debía superar la narración o el sentir para pasar a ser un sistema que articule ideas y ejercitaciones que pueden replicarse y generalizarse. Lo sorprendente es que esta forma de estructurar los programas de literatura tuvo un predominio indiscuti-



do a lo largo del siglo xx, hasta su puesta en crisis por la aparición del estructuralismo y las corrientes de la gramática generativa a mediados de los años sesenta (que termina de entrar al currículo oficial con la reforma de los años noventa).

En segundo lugar, es interesante mirar las propuestas de reforma en el período inicial, para entender qué alternativas surgieron y por qué fracasaron. Estos fracasos pueden informarnos mejor sobre los consensos existentes, y también sobre los límites del disenso, que un análisis solamente centrado en las pedagogías y políticas curriculares que triunfaron.

Nos interesa concentrarnos en tres grandes intentos de reforma de la escuela media que tuvieron lugar en los sesenta años posteriores a la creación de los colegios nacionales, que ya hemos analizado en otra oportunidad con mucho mayor detalle (Dussel, 1997). La primera propuesta, realizada en 1900, fue encabezada por el Ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco (1864-1920), y no llegó a implementarse. Él propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes, y crear en su reemplazo “institutos de enseñanza práctica”, industriales y agrícolas. Magnasco argumentó que el sistema argentino estaba lamentablemente influenciado por los franceses, a quienes describió como inclinados hacia el “exotismo lírico, el clasicismo antiguo, la civilización decadente, la cultura ociosa” (Magnasco, 1900:113). Propuso, en cambio, mirar los ejemplos norteamericano y alemán, que le parecían más útiles para las “primordiales condiciones de vida” (esto es, no civilizadas todavía) de la Argentina. Magnasco adhirió a un positivismo autoritario, y consideraba que la Argentina estaba todavía lejos de las naciones occidentales en la escala evolutiva mundial. Lo interesante es que, pese a todas sus críticas al currículo humanista, Magnasco propuso para los 6 colegios nacionales que quedarían en pie un plan de es-

tudios estrictamente literario, con sólo el 10% de los cursos dedicados a materias prácticas y 25% a disciplinas científicas. La estructura interna de las disciplinas seguía la misma estructura que lo existente: la historia se mantenía en la organización cronológica clásica, la literatura igual; la modificación venía más por el agregado de materias nuevas (trabajo industrial y agrícola, dibujo, psicología, inglés) que por una rediscusión de la clasificación y organización de los saberes. Su reforma fue derrotada en el Parlamento, donde la mayor parte de los legisladores eran egresados de los colegios nacionales. La mayor parte de las intervenciones ensalzaron a los colegios, a la movilidad social ascendente que habían permitido, y atacaron la reforma propuesta sobre la base de que cerraba el acceso a la universidad y a la formación humanista.

La segunda reforma, que tuvo lugar en 1915, fue también encabezada por el Ministro de Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, aunque hay muchas razones para creer que su autoría corresponde a un famoso educador de esa época, egresado de la Escuela Normal de Paraná, Víctor Mercante (1870-1934).

La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de 3 años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad”, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo (o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber), y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículo, para él, debía basarse en la evi-



dencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículo según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de “degeneración”⁸ que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener a las manos de los varones ocupadas y visibles. El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo encontró brevemente en Viena en 1911).

La propuesta también incluía otros aspectos. Mercante planteó incorporar materias optativas, para romper con la tradición enciclopédica del currículo humanista que sumaba entre 11 y 14 disciplinas por año. Su énfasis en la pubertad y la adolescencia era algo novedoso para la época (cf. Lesko, 1999). Es destacable que Mercante pensaba que todos los grupos debían tener la misma educación, e ir a la misma escuela intermedia, sin importar su trayectoria posterior: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos” (Mercante, 1918:23). Es de destacar que imaginó a las escuelas intermedias funcionando junto a las escuelas secundarias (colegio nacional o escuela industrial), con lo cual no segregaba espacialmente—o al menos no lo hacía desde el diseño— a los sectores sociales más desfavorecidos de las opciones educativas más prestigiosas. Entre las ramas técnicas, incluyó la telefonía y la electricidad, tecnologías muy nuevas en la Argentina en aquel momento (la primera usina eléctrica en Buenos Aires data de 1907, y los primeros teléfonos se instalaron en 1910).

⁸ La “teoría de la degeneración de la raza” tuvo amplia difusión a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y estuvo a la base de una especie de pánico moral que cundió entre los intelectuales y políticos europeos. (Cf. Hunt, 1999).

El mismo año en que se promulga la reforma Saavedra Lamas, se produjo la primera elección con la nueva Ley Sáenz Peña de sufragio universal y obligatorio, que llevó al yrigoyenismo al poder. En 1917, el nuevo gobierno terminó con la reforma con argumentos similares a los que fueron usados contra Magnasco. La idea de una escuela intermedia que detendría la expansión de los colegios nacionales no conjugaba bien con la propuesta educativa del radicalismo, que defendía la tradición humanista. En estas pugnas, lo “técnico” y lo “vocacional” se volvieron equivalentes a formación “estrecha” y “limitada”, y por lo tanto fueron acusadas de propuestas antidemocráticas y antipopulares. La propuesta de que la escuela media debía repensarse y rediseñarse considerando la psicología de sus estudiantes no volvió a adquirir relevancia hasta los años sesenta, en que otras corrientes psicológicas (sobre todo el psicoanálisis, pero también la psicología de Piaget) se volvieron importantes para definir la educación.

La tercera propuesta de reforma sobre la que nos detendremos es el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria elaborada por Ernesto Nelson, escrita en 1915 y nunca implementada. Nelson (1873-1959) fue un personaje interesante en la educación argentina: nunca obtuvo un título docente ni universitario, y viajó extensamente por los Estados Unidos, de cuya cultura se volvió un impulsor y propagandista. Leyó a John Dewey y a William James, y tomó algunos cursos en la Universidad de Columbia (donde Dewey enseñaba) en los primeros años de la década del siglo XX. Su adhesión a los valores de esa cultura se volvió permanente, y fundó el YMCA, el Rotary Club, y otras instituciones culturales que reconocían influencias norteamericanas.

Su plan de reforma rompía en varios puntos con el currículo humanista. En primer lugar, planteó que el



individuo era el centro de la educación, cuyo objetivo era formar “hombres intelectual y moralmente emancipados” (Nelson, 1915:16). Decía Nelson: “Aprender la verdad ajena no mueve la curiosidad y el interés” (Nelson, 1915: 16). Pensaba que las escuelas secundarias no debían imitar a los estudios superiores, sino que más bien debían considerarse continuación de las escuelas primarias. Planteó que las escuelas secundarias podrían salvarse si dejaban de evaluarse en relación a la educación superior, y en cambio asumían un tipo de cultura propia, producto del encuentro entre profesores adultos y alumnos jóvenes. Había allí una ampliación a la voz adolescente más democrática y abierta que la que propuso Mercante. En ese y otros aspectos (por ejemplo, las materias optativas y el sistema de créditos), Mercante buscó copiar el modelo de la High School norteamericana. Propuso un plan con una organización departamental de las asignaturas, y organizó un diseño que planteaba hasta 15 opciones posibles para los estudiantes dentro de un mismo año. Sin embargo, el espacio que le otorgó al trabajo manual era mínimo (sólo un curso), y consistía únicamente en actividades repetitivas y simples, muy distinto a la propuesta de un currículo basado en ocupaciones como ejes organizadoras de la vida social que había hecho John Dewey años antes (cf. Kliebard, 1986). También hay que señalar que, al igual que la propuesta de Magnasco, los programas de las materias escolares del Plan de Nelson seguían el orden y secuencia de los contenidos de las disciplinas tal y como se las conocía hasta ese momento (por ejemplo, la literatura era fundamentalmente historia literaria, manteniendo el canon establecido y los géneros clásicos, sin inclusión de nuevos géneros o autores).

Nelson, tanto en el Plan de Reformas como en su trabajo como director de la escuela secundaria dependiente de la Universidad de La Plata, introdujo algunos aspectos

de la cultura contemporánea, que son destacables en un escenario que los excluía sistemáticamente. En la escuela que dirigía, organizó un equipo de fútbol para desarrollar la educación física y el sentimiento cooperativo entre los adolescentes, así como un periódico escolar y viajes de estudios (otra innovación que tardó tiempo en incorporarse masivamente). Escribió libros de texto que estimulaban a los estudiantes a hacer investigaciones sobre el uso de los fondos públicos y el destino de los impuestos, donde abogaba por el derecho de las mujeres a votar, y donde ponía en discusión las fobias anti-inmigrantes. De forma similar a su admirado John Dewey, decía que la escuela “no sólo equipa al niño para la vida, sino que ensancha el espacio de la vida misma” (Nelson, 1915, p. 149). Su Plan, sin embargo, nunca llegó a implementarse, y permaneció como una referencia para los educadores del movimiento de la Escuela Nueva que desarrollaron prácticas alternativas en escuelas aisladas.

Estos tres intentos de reforma fueron muy diferentes entre sí. Mientras que la propuesta de Magnasco tenía un discurso social conservador y autoritario como fundamento, la de Mercante se basó en una legitimación científica y psicológica, y fue parte de un impulso modernizador, ligado a las innovaciones técnicas y sociales del período. La tercera propuesta estuvo inspirada por la pedagogía de Dewey, con una psicología orientada por cuestiones filosófico-políticas: la emancipación, la democracia, la libertad del individuo. Las tres trajeron al debate temas como la ciencia, el progreso, la democracia, el trabajo, la relación con el mundo, y también la relación con el pasado hispánico (al que las tres propuestas coincidieron en rechazar). Las propuestas criticaron al currículo humanista, pero ninguna fue totalmente exitosa en desarmar sus jerarquías ni en cambiar el orden y la secuencia de los conocimientos que aquél organizó, no sólo porque no



trionfaron, sino también porque ellas mismas, en las asignaturas que incluyeron, lo replicaron, al menos parcialmente.

El currículo humanista que se consolidó frente a estos embates de reforma se afirmó como la expectativa más deseable y democrática para los ciudadanos argentinos. Sin embargo, reiteramos, creemos que revisar estas tradiciones fundantes ayuda a pensar más detenidamente en qué tipo de autoridad cultural se construyó a través de esta selección de conocimientos y disposiciones. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas son elementos que fundaron un tipo de dominio cultural que permitió muy raramente la experimentación, la curiosidad y la libertad de los sujetos que enseñaban y aprendían, y esto seguramente tuvo muchos efectos en la cultura política más general que se afirmó a lo largo del siglo xx. Los programas y planes de estudio del siglo xx fueron escritos por inspectores y profesores del sistema educativo, por lo menos hasta las reformas de 1969, que comenzaron a introducir la palabra de los expertos pedagógicos y didácticos en la escena curricular (cf. Braslavsky, 1999). También debe leerse en esta clave la oposición frontal que enfrentará el primer peronismo, cuando busque introducir el trabajo como contenido relevante, y cuando promueva una jerarquía cultural donde “las manos valgan más que la cabeza” (como decían espantados los estudiantes de ingeniería de la UBA en 1945, cf. Dussel y Pineau, 1996). Hoy, cuando resurgen los clamores por volver a la “vieja y gloriosa secundaria” sería bueno recordar que esta tradición se estableció sobre la base de muchas exclusiones, y que reprodujo por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas.

2. LAS REFORMAS CURRICULARES RECIENTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA⁹

Como señalamos inicialmente, esta situación organizativa y curricular de la escuela media se mantuvo relativamente estable hasta principios de la década de 1990, pese a que hubo una fuerte expansión y masificación del nivel desde mediados del siglo xx (Wiñar, 1974; Gallart, 1986). Un poco antes, durante la década de 1980, surgieron propuestas importantes de reforma, basadas en gran parte en la necesidad de revisar las estructuras del autoritarismo en el sistema educativo en la postdictadura. También había conciencia de que los cambios económicos, políticos, culturales y sociales vuelven a la formación secundaria casi obsoleta. Entre 1985 y 1991, 15 provincias implementaron procesos de reforma curricular que incluyeron una organización por áreas o interdisciplinaria, buscaron regionalizar los contenidos, y procuraron incluir una formación para el trabajo (Dussel, 1994). Sintéticamente, puede señalarse que, hacia principios de los noventa existía en la Argentina un movimiento de reforma curricular relativamente extendido en las provincias, que estaba basado en el cuestionamiento al autoritarismo de los planes tradicionales, que se preocupaba por dar “voz” a los sujetos de aprendizaje y participación a los docentes y que empezaba a darle lugar a nuevos contenidos (por ejemplo la formación para el trabajo), pero que era muy variable en sus orientaciones político-pedagógicas y didácticas. Por otra parte, había un consenso extendido en un diagnóstico de la pérdida de sentido de la escuela y de la necesidad, visualizada desde diferentes sectores políticos y sociales, de reinventarla o refundarla.

Sin embargo, la Ley Federal de Educación de 1993 puso la fractura de la escuela secundaria en dos ciclos:

⁹ Agradezco la colaboración de la Lic. Paola Llinás en la elaboración de esta sección.



uno perteneciente a la Educación General Básica, y otro a la Educación Polimodal, con trayectos formativos y profesionales. El currículo de estos niveles pasó a concebirse de manera diferente a los viejos programas unificados.¹⁰ El Ministerio nacional debía establecer unos Contenidos Básicos Comunes que debían regir en todo el país, y las provincias elaborarían sus propios diseños curriculares. Estos Contenidos Básicos Comunes se definen como un “marco curricular unificado”, en un cambio terminológico que expresa también las transformaciones en las concepciones del currículo hacia formas más flexibles e inestables. Cecilia Braslavsky (1999) señala que la noción de marco implica un alejamiento de las tradiciones educativas que veían una relación causa-efecto entre leyes y realidades escolares. “Un marco contiene y demarca un espectro de actuaciones posibles, pero no impone una única actuación ni garantiza que las actuaciones que tengan lugar se inscriban en ese espectro.” (Braslavsky, 1999: 148). Emparentado con la sociología del currículo de Basil Bernstein (1990) y su hincapié en los “enmarcamientos” del conocimiento escolar, el uso de la noción de “marco” introduce nuevas dinámicas en la transformación del currículo, fijando las bases para un acuerdo y también los límites dentro de los cuales pueden postularse disensos y alternativas. En otras palabras, la noción de “marco” propone la existencia de una “trama decisional” en la que intervienen muchos actores y estrategias, y así introduce en el propio diseño curricular una forma de lidiar con los conflictos y disputas sobre qué y cómo se enseña.

¹⁰ La Ley Federal de Educación de 1994 establece que debe haber contenidos básicos comunes en todo el territorio nacional. En el artículo 53, inciso b, se lee que una de las atribuciones del Ministerio de Cultura y Educación es: “Establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/alumnas dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares”.

Este marco curricular unificado consistió, en primer lugar, en la confección de los Contenidos Básicos Comunes. Para algunos, los CBC constituyen listados de conocimientos, y no son documentos curriculares del mismo orden que los diseños curriculares anteriores. Sin embargo, consideramos que son prescripciones curriculares con pretensiones de completud y cobertura de la propuesta escolar. Contienen orientaciones generales y específicas por áreas, con síntesis explicativa de los contenidos de cada unidad, cierta secuenciación, expectativas de logro de los alumnos, y referencia a debates disciplinarios. Son diseños curriculares “abiertos”, que contienen márgenes de libertad para la especificación curricular en otros niveles pero que no por ello dejan de constituir un texto para orientar la enseñanza. Sandra Ziegler, en su análisis sobre la resignificación por parte de los docentes de la reforma curricular, señala que los nuevos textos curriculares son prescriptivos “en la medida en que indican y a la vez circunscriben los modos de comprensión y de actuación acerca de la cuestión curricular.” (Ziegler, 2001:126) Ziegler propone caracterizarlos como una *prescripción diferida*, ya que, aunque no avanzan en la determinación exhaustiva de las prácticas escolares esperables, sí especifican la serie de operaciones necesarias para el diseño curricular y delimitan márgenes de acción para las instituciones educativas (idem: 70).

Los CBC para la enseñanza Polimodal fueron más extensos y contuvieron una estructura más compleja que los de la Enseñanza General Básica. En el Acuerdo Marco del Consejo Federal de Educación en 1995 se propusieron 5 modalidades formativas: Ciencias Naturales, Salud y Ambiente; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; y Artes, Diseño y Comunicación. Se previeron tres tipos de contenidos: los contenidos básicos comunes a todas las modalidades,



los contenidos básicos orientados de cada una de las modalidades, y los contenidos diferenciados (no superiores a un 20% de la carga horaria total) que serían definidos en cada jurisdicción, que apuntarían a desarrollar capacidades de resolución de problemas en situaciones concretas (por ejemplo, a través de la realización de proyectos de investigación, pasantías, tutorías, etc.). Los Contenidos Básicos Comunes para todas las modalidades contienen y amplían la lista de capítulos o campos disciplinarios de la Enseñanza General Básica: a los 8 iniciales (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana) se le suman las Humanidades, que incluye los contenidos de las disciplinas filosóficas y psicológicas.

Al analizar los CBC como texto curricular, destacamos que introdujeron al menos cinco innovaciones significativas en relación a los currículos anteriores:

- a) la ruptura de la estructura curricular anterior, basada en una matriz clasificatoria de los tópicos de enseñanza, y su sustitución por un formato más complejo, abierto, y con múltiples combinatorias posibles. La organización en capítulos, bloques y contenidos, que después establecen conexiones con otros contenidos del mismo capítulo y con otros posibles capítulos del conocimiento escolar, provee una secuencia menos clara y unívoca del contenido a enseñar;
- b) la incorporación de contenidos de diverso orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Ésta es una variación considerable en relación al eje tradicional en los contenidos disciplinarios, aún cuando la formación moral estructuraba los currículos tradicionales. Lo que aparece es un ideal de completitud, de cobertura de todas las áreas de formación, que se vincula a una formación integral orientada por la noción de competencias (intelectuales, cognitivas, morales);

c) la fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica-axiomática- moralizadora, tal como era previamente. El predominio de la "significatividad" de los contenidos, tanto en términos del sujeto de aprendizaje (que sean interesantes y motivadores para los niños y adolescentes) como en términos de los campos disciplinarios de referencia (que estén actualizados y validados por las comunidades científicas y académicas), nunca tuvo tal predominio en los diseños curriculares como en las últimas décadas, y sobre todo con los CBC;

d) la introducción de nuevos contenidos disciplinarios que involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia, la identidad. Los CBC se postularon explícitamente como una actualización del contenido escolar, que era percibido como obsoleto y caduco por buena parte de la población. Se introdujeron otras lógicas argumentativas sobre cómo y por qué seleccionar contenidos, por ejemplo la formación de competencias, la significatividad psicológica y social, etc.;

e) por último, los CBC introducen un nuevo campo de conocimientos, tradicionalmente relegado por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica. Esta formación no está diseñada como formación para un trabajo u oficio sino como educación en el conocimiento y la reflexión sobre el saber hacer que implica la actividad humana productiva.

Hay que destacar que a los CBC se sumó, en el caso del tercer ciclo de la EGB y de la enseñanza Polimodal, la propuesta de una Estructura Curricular Básica, acordada a partir de discusiones en los equipos técnico-académicos y los gobiernos provinciales. Según el trabajo de Fernández, Finocchio y Fumagalli (2001), fue necesaria una mayor orientación sobre la organización de estos nuevos ciclos. Esta Estructura Curricular Básica define la organización de los contenidos



en espacios curriculares, un concepto que permite agrupar las experiencias pedagógicas a partir de ejes, proyectos, talleres, materias, u otros criterios, y que permite un diseño flexible y abierto. También establece una carga horaria para cada espacio curricular de 72 horas anuales, y propone un tope de 10 espacios curriculares por año, en contraposición a las 12 ó 14 materias que cursaban los alumnos de escuela secundaria. La Estructura Curricular Básica para el Polimodal incluye tres tipos de espacios: los Espacios Curriculares Comunes, con los contenidos compartidos por todas las modalidades; los Espacios Curriculares Orientados, con los contenidos específicos de cada una de ellas; y los Espacios Diferenciados, que proponen espacios de tutoría u orientación y de proyecto institucional, u otras alternativas que las instituciones propongan.

Las mismas autoras destacan que la elaboración de esta Estructura curricular fue diferente para cada uno de los ciclos: en el caso de la EGB 3, la mayoría de las provincias diseñaron sus currículos y luego se conformó una orientación general; para el Polimodal, en cambio, primero se realizó la propuesta nacional, y la mayoría de las provincias todavía no han avanzado en diseños propios, sino que están elaborando “prototipos de modalidad” y “programas indicativos”, con carácter provisorio y poco prescriptivo.

El hecho de que los CBC fueran definidos en la arena nacional los puso, desde el principio, en tensión con la capacidad de decisión de los gobiernos provinciales. Terigi, analizando la reforma educativa de los noventa, destaca que la transferencia de los servicios educativos conllevó una sobrecarga fuerte para las alicaídas administraciones provinciales (Terigi, 2005:234). La definición de los CBC se produjo en el marco de un “ministerio sin escuelas”, es decir, sin instituciones escolares gestionadas directamente por el gobierno central. Los contenidos curriculares fueron confeccionados en un

proceso complejo que integró a especialistas didácticos y especialistas en las disciplinas, recogió opiniones de distintos sectores sociales y fueron acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por representantes de los gobiernos provinciales. Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de una fundamentación técnico-disciplinaria y una legitimidad política, combinación que fue y es fruto de tensiones en la implementación curricular. Se estableció que el currículo tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares; el nivel provincial, que organiza el currículo en concreto; y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.

Esta tensión entre el sistema educativo nacional y los sistemas educativos provinciales es una cuestión de peso para hacer un diagnóstico de la situación de la escolaridad primaria en la actualidad. Como señala Terigi en el artículo mencionado, uno de los efectos de las transformaciones de la década del noventa es un “importante desacoplamiento del sistema, que se ha diversificado como si fuera federal, pero carece de las regulaciones que un sistema de tales características requiere para que la diversidad no devenga en diferenciación o atomización.” (Terigi, 2005:235).

Uno de los espacios en que más se siente este desacoplamiento es en la implementación de la reforma a nivel provincial. Hay jurisdicciones que han adaptado masivamente la nueva estructura y guía curricular, y hay otras que lo han hecho en forma experimental en algunos establecimientos educativos. La “traducción” que se hace en las provincias parece depender de cuestiones diversas: por un lado, de su capacidad instalada en términos de recursos e historia curricular



(si tienen o no currículos propios y con tendencias pedagógicas definidas); por otro, de la alineación política con el gobierno nacional.

La disparidad no es sólo entre provincias sino entre niveles. La diferencia entre la implementación de la EGB 1 y 2, y la EGB 3 y Polimodal es notoria. Los nuevos currículos para la EGB 3 y el Polimodal debieron tomar decisiones sobre lo que Pinkasz llama “el modelo escolar”: las formas de contratación de los docentes, la estructura disciplinar del currículo, la promoción de los alumnos. No es de extrañarse entonces que los procesos de definición de los currículos sean largos y plagados de negociaciones en varios niveles. En el nivel polimodal, la complejidad y apertura de la nueva estructura exige un esfuerzo de “traducción” por parte de las provincias mucho más importante.

En la actualidad, es posible advertir un panorama provincial muy heterogéneo en cuanto a los modos de implementación y a la coexistencia de modelos de organización institucional y curricular, tanto los propios de la anterior estructura de ciclos y niveles, como los derivados de la nueva estructura planteada por la Ley Federal de Educación. Según la normativa provincial sobre Diseño y Estructura Curricular de EGB 3 y Polimodal, el mapa de la oferta provincial para EGB 3 y Polimodal en cuanto a los modos de implementación territorial da cuenta de que:

- quince jurisdicciones han implementado de manera masiva en todo el territorio provincial la EGB 3 y Polimodal (Bs.As., Catamarca, Córdoba, Chubut, Corrientes, La Pampa, La Rioja, Misiones, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Salta, Tucumán, T. del Fuego);
- una jurisdicción presenta un ciclo de EGB 3 de dos años y Polimodal de tres años (Mendoza);
- dos jurisdicciones presentan una coexistencia de unidades de EGB 1 y 2 con un séptimo año, por un lado, con otras de EGB 3 y Polimodal (Formosa, Santiago del Estero);

- tres jurisdicciones donde coexiste la EGB, el Polimodal y la escuela media (Chaco, Jujuy y Entre Ríos);
- tres jurisdicciones que continúan con la división de primaria y media (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén y Río Negro).

A su vez, es posible percibir la heterogeneidad en los distintos modelos de establecimientos predominantes en cada jurisdicción según la localización de la EGB 3¹¹:

- tres han adoptado un modelo de 9 años, es decir, la EGB completa (Catamarca, Santa Cruz, Buenos Aires, esta última está en proceso de transformación);
- cuatro han adoptado modelos de 7 años básicos y 5 años superiores, dividiendo la EGB3 o conservando la estructura anterior (Río Negro, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires y Mendoza);
- dos han adoptado modelos de 6 años básicos y 6 años superiores (Córdoba y Tierra del Fuego);
- seis presentan coexistencia de modelos de 6 años básicos y 6 superiores junto a modelos de 9 años de EGB (Chubut, Corrientes, La Rioja, Misiones, San Juan, San Luis);
- dos han adoptado la modalidad de EGB 3 autónoma (La Pampa y Entre Ríos);
- siete presentan modelos varios coexistentes al interior de la provincia (Chaco, Formosa, Jujuy, Salta, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán). Son provincias con alto porcentaje de escuelas rurales.

En cuanto a la implementación del Polimodal específicamente, se advierte que:

- doce jurisdicciones han avanzado hacia una implementación masiva y gradual (Buenos Aires, Córdoba,

¹¹ Fuente: DINIECE 2004, unidades de gestión estatal.



La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego, Mendoza, Misiones, Salta, Santa Fe, La Rioja y Tucumán);

- seis han realizado una experiencia a escala primero y luego la han generalizado (Catamarca, Chubut, Formosa y Santa Cruz en 2001 y Corrientes y Santiago del Estero en 2002);
- tres están realizando una implementación masiva que aún no se ha completado (Chaco, 50%; Jujuy, 38%; Entre Ríos, 44%);
- tres no lo han implementado (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén, Río Negro).

En relación con la estructura curricular también se aprecia una gran diversidad, tanto en EGB 3 como en Polimodal. En EGB 3 la diversidad versa sobre: la cantidad total de espacios curriculares (rango de variabilidad de 21 a 39, diferencia de 18 espacios), las cargas horarias totales del tramo educativo (de 2280 a 2832 horas reloj, diferencia de 552 horas), las cargas horarias asignadas a las asignaturas tradicionales (ejemplo: Lengua, desde 336 a 456 horas reloj totales en ciclo frente al mínimo establecido por el Consejo Federal de 360), la definición en espacios curriculares de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la inclusión de espacios de Orientación y Tutoría y de Definición Institucional en la estructura curricular. Sobre esta diferenciación formal establecida por medio de la normativa de cada jurisdicción, se acopla una mayor heterogeneidad en las prácticas. A su vez, se observan distinciones entre el ámbito rural y urbano, estatal y privado, entre otros.

El nivel Polimodal también presenta heterogeneidades en cuanto a su estructura curricular. Ellas responden básicamente a diferencias de: cantidad total de espacios definidos para Lengua y Literatura y Matemática; la definición de la presencia, ubicación en el ciclo y la cantidad de los espacios curriculares de Historia, Geografía, Biología, Química y Física; las cargas horarias asignadas a los

espacios curriculares propios de la formación general; el modo de resolver los espacios opcionales de modalidad y los espacios de definición institucional. Al respecto, las jurisdicciones se pueden distinguir entre aquellas que definen una estructura curricular común a todas las modalidades que se ofrecen en las escuelas (Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Formosa, Salta, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Tucumán, Chubut, y Santa Cruz) y aquellas jurisdicciones que delegan en las escuelas las decisiones vinculadas con la estructura curricular de cada modalidad, definiendo algunos parámetros comunes (Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Jujuy, Misiones, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero y Tierra del Fuego). La situación que emerge de estas transformaciones es todavía dispar, y hay señales de alarma sobre sus efectos en el marco de una de las crisis más profundas de la sociedad argentina. Según el diagnóstico de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio nacional, "la educación media presenta un escenario sumamente heterogéneo y de fragmentación estructural. Ello se manifiesta tanto en la diversidad de situaciones entre las jurisdicciones como al interior de ellas, en relación con los diferentes modelos institucionales que configuran la actual oferta de Educación Media (EGB 3, Educación Polimodal /Nivel Medio), lo cual contribuye a reproducir y a ampliar las desigualdades sociales en el acceso al conocimiento y la cultura."¹² La heterogeneidad, entonces, parece no estar dando lugar a más participación y pluralismo, sino más bien a una situación de desigualdad creciente, de poca integración sistémica y de problemas de gobierno importantes a nivel de la nación y de las provincias. Ello constituye un contexto determinante para las políticas curriculares y de conocimiento, que no se resuelve únicamente al interior de las definiciones pedagógicas o curriculares.

¹² Diagnóstico Situación Escuela Media, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2005, disponible en www.me.gov.ar



3. REFLEXIONES FINALES: ¿HAY NUEVAS POLÍTICAS CURRICULARES Y DE CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA MEDIA ARGENTINA?

Volviendo a la preocupación inicial sobre en qué medida estas nuevas reformas curriculares introducen cambios en relación con el tradicional currículo humanista, puede señalarse que en una reciente revisión de los textos curriculares para la enseñanza Polimodal, se señala que en líneas generales hay una vuelta a las disciplinas, a contenidos más tradicionales en las provincias, y a reducir el espacio destinado a los espacios de tutoría y orientación a favor de las horas dedicadas a la enseñanza de las áreas ya consolidadas en el currículo académico¹³. Todavía faltan estudios más abarcativos que den cuenta de hasta qué punto se abrió paso lo nuevo, y hasta qué punto lo viejo se rearticula y re-emerge en la pugna por horas cátedra, asignaciones presupuestarias, y definición de espacios optativos en las instituciones. Nos falta saber qué “ritualizaciones del habla” se están produciendo hoy, con estos nuevos marcos orientativos, y en qué medida estos nuevos diseños están teniendo un poder de reorganizar la jerarquía de saberes, de plantear otras reglas de interacción y de proponer nuevos espacios para el conocimiento. Particularmente importante sería desarrollar investigaciones sobre las áreas nuevas del currículo: los trayectos técnico-profesionales, los espacios de tecnología, los espacios de tutoría u orientación para la vida juvenil, entre otros aspectos.

Hay que destacar que en toda política educativa se produce una tensión entre lo viejo y lo nuevo, y también se pone en juego la capacidad efectiva de cambiar las escuelas desde el Estado. Analizando por qué fracasaron las reformas educativas en Francia y Alemania, Hans Weiler destaca que en las sociedades industria-

les avanzadas “el Estado tiene tendencia... a sacar el mayor rendimiento posible de las ganancias políticas derivadas del diseño de las reformas educativas y de su supuesta aplicación, al mismo tiempo que reduce al mínimo el coste político asociado con la tarea de ponerlas efectivamente en práctica.” (Weiler, 1998:55) Weiler sustenta su argumento en que los Estados modernos tienden a tener una legitimidad erosionada y una autoridad vulnerable a los conflictos y pujas de intereses, lo que conduce a que “una parte importante del cálculo que se hace la política reformista consiste en contener y gestionar estos conflictos de tal modo que se reduzca al mínimo la amenaza resultante para la autoridad del Estado.” (idem:55) Las políticas de reforma serían, en su opinión, muchas veces políticas de no-reforma, de introducción de experimentos de cambio puntuales que minimizan los costos políticos de los cambios a la par que maximizan las ganancias de enarbolar la retórica de reforma.

Más allá de disentir con su idea de que “se cambia todo para que no cambie nada”, creemos que las reflexiones de Weiler pueden servir para pensar cómo las estrategias de reforma, en nuestro caso de reforma curricular, contienen elementos que exceden a los propósitos o intenciones políticas de sus gestores directos y se vinculan a relaciones más estructurales entre el Estado y la sociedad. Weiler alerta sobre el poder de resurgimiento del *status quo* ante, no sólo desde las respuestas de las escuelas sino sobre todo por las limitaciones de las propias estrategias reformistas. En esa dirección, creemos que más fértil es analizar en qué medida las políticas de reforma curricular han producido efectos duraderos en la “gramática de la escuela” (Tyack & Cuban, 1995). Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio,

¹³ Fuente: DINIECE, 2004.



por motivos que también Antonio Viñao Frago (2002) analiza, entre ellos las distintas culturas que coexisten dentro del sistema educativo, y el choque entre la cultura de los reformadores y la de los docentes y técnicos.

Quizás la pregunta central que deberíamos formularnos quienes estamos preocupados por la afirmación de políticas de conocimiento y curriculares más democráticas es si las reformas curriculares tuvieron impacto en transformar esta gramática, que son en definitiva las que estructuran las reglas que organizan los conocimientos, que clasifican los saberes y que jerarquizan las disciplinas y ramas de enseñanza, y analizar las causas y efectos de esta situación. Si bien es necesario contar con más investigaciones que den cuenta de lo que sucede en las escuelas, puede observarse que una debilidad fuerte de los procesos de reforma curricular fue que en muchos casos no dispusieron de un modelo alternativo de organización escolar, es decir, dejaron sin modificar esta gramática profunda. Esto fue particularmente evidente en la escuela media, donde no se previeron cambios importantes en las asignaciones docentes, en la estructura organizativa de las escuelas, o en la formación de los docentes para las nuevas materias y espacios curriculares.¹⁴ Para lograr algo sostenido, serían necesarios muchos más recursos (urge, por ejemplo, el cambio en las formas de contratación de los profesores, la redefinición de carreras magisteriales, y la transformación de la relación con la sociedad contemporánea). En ese sentido, no es menor el que las reformas curriculares de los noventa hayan venido en muchos casos asociados, en nuestra región, a políticas de ajuste fiscal y de reforma estructural resistidos por los docentes.

¹⁴ Un ejemplo interesante al respecto, que evidencia estas limitaciones, es el estudio analítico que se nos solicitara en el año 2003/2004 sobre una línea de transformación institucional y curricular para algunas escuelas medias del país: los Centros de Actividades Juveniles. Véase Duschatzky, S. y Dussel, I. "El Programa Escuela Para Jóvenes: Reflexiones sobre su funcionamiento y perspectivas", Informe Interno, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2004.

También hay que interrogarse sobre las limitaciones de una política curricular que limita todo cambio a las reformas de los diseños o de los marcos orientativos. Algunos estudios realizados a fines de la década del noventa muestran las limitaciones de los textos curriculares para producir cambios en la experiencia escolar cotidiana de docentes y alumnos (Ziegler, 2001: Augustovsky y Vezub, 1999). En líneas generales, puede decirse que las escuelas y los docentes no constituyen una comunidad homogénea ni en sus percepciones ni en sus prácticas y que, pese a márgenes altos de aprobación de los cambios de contenidos, parece haber una apropiación de términos nuevos antes que una modificación de las formas y estrategias de enseñanza. Así, no parece razonable esperar que haya una adopción unívoca y total de los cambios, sino más bien respuestas diversas y agrupamientos "constelacionales" de los docentes y las escuelas en relación a la transformación curricular. Estos son elementos que deberían tenerse en cuenta a la hora de pensar las políticas de conocimiento y curriculares de la escuela media.

Un elemento novedoso a destacar de estos últimos años es que han aparecido nuevos sujetos de la determinación curricular (según el término que usa Alicia de Alba (1992) para referirse a quiénes intervienen en el debate público sobre el currículo) y a cómo y a través de qué mecanismos se define el currículo. Si tradicionalmente el currículo se modificaba por la acción de un grupo de profesores o inspectores reunidos en comisiones ad-hoc, o, desde los años sesenta, por la convocatoria a pedagogos y técnicos especializados (Braslavsky, 1999b:14), en un proceso que limitaba seriamente las posibilidades de innovación y transformación de la oferta existente, en la última década y paralelamente a un renovado interés en lo educativo por parte de múltiples actores sociales, ha ocurrido una suerte de "explosión" de sujetos de la determinación curricular, ampliándose



los procesos de consulta y negociación a los campos científico-académicos, el empresariado, los partidos políticos, y las organizaciones no-gubernamentales. También se ha tendido a recabar la opinión pública a través de encuestas y consultas telefónicas de amplio alcance, en una suerte de “invasión” de lo educativo por dinámicas surgidas de la “mediatización” de la política (Schmucler y Mata, 1992).

Este proceso de ampliación de quiénes y cómo participan en la reforma curricular tiene varios efectos. Por un lado, confirma al currículo como un documento público que expresa un grado de acuerdo (más o menos consensuado o polémico) en la sociedad sobre cuál es la porción de cultura que se transmitirá a las nuevas generaciones. Creemos que la diversidad de grupos y opiniones que intervienen en la discusión del currículo puede aportar actualidad y riqueza a esta selección cultural. Por otro lado, puede advertirse que la incorporación de nuevos sujetos y mecanismos de cambio instala en la reforma curricular dinámicas y parámetros de éxito propios de la política en la sociedad mediática, con plazos más cortos y con la búsqueda de legitimidad pública que no siempre coincide con procesos de participación más profundos, y que pueden limitar el enriquecimiento que antes se mencionó. Estos dos efectos nos hablan de que no necesariamente pluralizar las personas o instituciones consultadas resuelve el problema de democratizar las políticas curriculares y de conocimiento. El caso antes mencionado sobre la persistencia del currículo humanista a lo largo del siglo xx es un ejemplo de ello: las clases medias reclamaron durante mucho tiempo la vigencia de un código curricular que era excluyente para buena parte de la sociedad argentina, y que reprodujo desigualdades culturales, políticas y económicas muy marcadas.

En tercer lugar, este nuevo mapa del currículo reubica a los actores específicamente educativos como los

docentes y sus asociaciones en un marco más amplio, que debilita su poder de negociación y que puede potencialmente menguar sus aportes y su apoyo. La importancia de este apoyo no puede ser subestimada: muchos autores, entre ellos Tyack y Cuban, señalan lo crucial del consenso entre los docentes para que la reforma pueda llevarse adelante con éxito.

Finalmente, queremos destacar que las políticas curriculares y de conocimiento se concretan en sistemas educativos y sobre todo en escuelas. Hemos definido al currículo como una guía del mapa institucional de la escuela; es decir, consideramos que el currículo refleja y produce una institución escolar. Creemos que la pregunta por el currículo no puede responderse al margen de qué institución escolar necesitamos para las nuevas demandas del conocimiento, de la sociedad y de la vida política comunitaria. En la década pasada, tendió a pensarse que la renovación de contenidos traería una modificación de las escuelas como organizaciones o instituciones. Esto no sucedió así. Las escuelas están atravesadas por múltiples dinámicas y demandas contradictorias, que organizan su tarea de manera mucho más efectiva que los diseños curriculares. Los problemas mayores a que deben responder encuentran hoy poca respuesta u orientación en los diseños curriculares. Este es un problema no menor que enfrentan los procesos de transformación curricular. En algunas ocasiones, se cree que el riesgo de la irrelevancia se soluciona incluyendo más y más contenidos en el currículo (violencia escolar, educación sexual, convivencia, disciplina).

Creemos, por el contrario, que habría que esforzarse por demostrar el aporte que la reflexión y la introducción más profunda y sistemática en algunos dominios de saberes pueden hacer a resolver conflictos, a elaborar proyectos de vida y a convivir y a enriquecerse con el vivir con otros. Esto exigiría, sin duda, revisar



los programas de estudio existentes, pero sobre todo plantearía la necesidad de organizar de otra forma a la escuela, para evitar una gestión burocrática del conocimiento ("lo doy porque lo dice el programa") y para promover una relación más vital y abierta con las disciplinas a cargo de los docentes.

Por todo ello, nos parece importante que las políticas curriculares y de conocimiento se piensen dentro y como parte de la institución escolar. La escuela media hoy debe responder de mejor manera a las demandas de más justicia y mayor relevancia que plantean nuestras sociedades. ¿Qué forma institucional, pedagógica, organizativa, administrativa, sería deseable que tome la escuela, para que pueda incluir mejor a todos, para que habilite a otros vínculos con el saber y para que sea percibida como más interesante y relevante por los niños y los jóvenes? Será necesario convocar a la creatividad y la audacia para imaginar esa escuela. Queremos aclarar que la idea de "escuela nueva" es, a esta altura, bastante vieja, y no nos gustaría volver a plantear, como se hizo en las primeras décadas del siglo anterior, que hay que hacer todo de nuevo. Pero algo de esta energía creadora sería deseable recuperar, para responder de maneras nuevas a situaciones inéditas. Hoy las escuelas medias tienen que vérselas con sujetos nuevos, saberes nuevos, condiciones nuevas. Habrá que imaginar una escuela que dibuje otros contornos y otros horizontes, con la voluntad de sostener una institución que esté en relación con saberes sistemáticos, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, si no se renueva, si persiste en su vieja gramática, parece destinado a convertirse en ruinas, o en lugar de pasaje que no deja huellas.

BIBLIOGRAFÍA

- Augustovsky, G. y Vezub, L. *La apropiación de la transformación curricular en los sextos años de la EGB*, Informe de investigación, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1999.
- Balibar, R. "L'école de 1880. Le français enseigné", en: G. Antoine y R. Martin (comp.), *Histoire de la Langue Française*. 1880-1914. París, Ed. Du CNRS, 1985.
- Ball, S. *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham & Philadelphia, Open University Press, 1994.
- Braslavsky, C. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santa Fe de Bogotá & Buenos Aires, Convenio Andrés Bello / Santillana, 1999.
- Braslavsky, C. (ed.). *La educación secundaria en América Latina: ¿cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Caruso, M. y Dussel I. "Sobre viajes y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques," *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Año 1, Nº 1, Rosario, Argentina, pp. 37-57, 1997.
- Chervel, A. *Histoire de l'Agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. París, Ed. Kimé, 1993.
- Compagnon, A. *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*. París, Ed. Du Seuil, 1983.
- Connolly, W. *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis y Londres, The University of Minnesota Press, 1995.
- De Alba, A. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F., CESU-UNAM., 1992.
- Donald, J. *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres, Verso, 1992.



- Dubet, F. *Le déclin de l'institution*. París, Ed. du Seuil, 2002.
- Durkheim, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1984.
- Dussel, I. *El currículo de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Buenos Aires, PREDE/OEA/MCE, 1994.
- Dussel, I. *Currículo, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA / FLACSO, 1997.
- Dussel, I. *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): elementos para su análisis*. Informe para el Proyecto: Alcances y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, 2001.
- Dussel, I. y Pineau, P. "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo". En: Puiggrós, A. (comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina*. Tomo VI. Buenos Aires, Ed. Galerna, pp. 107-173, 1995.
- Fernández, A., Finocchio, S., Fumagalli, L. "Cambios de la educación secundaria en Argentina", en: Braslavsky, C. (ed.), *La educación secundaria en América Latina: ¿cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Foucault, M. *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1973.
- Gallart, M. A. "La evolución de la educación secundaria, 1916-1970. Los cambios cualitativos", *Revista del CIAS*, Año xxxiii, N°. 330, 1984.
- Goodson, I. *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor, 1995.
- Grignon, C. *L'ordre des choses. Sur l'enseignement agricole*, 1970.
- Hunt, A. *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation*. Cambridge, Reino Unido y Nueva York, Cambridge University Press, 1999.
- Hunter, I. *Culture and Government: the Emergence of Literary Education*. Hampshire y Londres, Inglaterra, The MacMillan Press, 1988.
- Jacques, A. *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria*. Buenos Aires, 1865.
- Kessler, G. *La experiencia educativa fragmentada*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.
- Kliebard, H. *The Struggle for the American Currículo, 1893-1958*. Nueva York y Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Lesko, N. *Act Your Age. A Cultural Construction of Adolescence*. Nueva York, Teachers' College Press, 1999.
- Magnasco, O. Proyecto de reformas a la enseñanza secundaria. En: *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación-1900*. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 2 vol., 1900.
- Mercante, V. *La crisis de la pubertad*. Buenos Aires, Manuel Gleizer, 1918.
- Mercante, V. *La paidología*. Buenos Aires, Manuel Gleizer. 1927.
- Nelson, E. *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires, Mentruyt, 1915.



- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puiggrós, A. *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Reese, W. *The Origins of the American High School*. New Haven y Londres, Yale University Press, 1995.
- Saavedra Lamas, C. *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser. 2 vol., 1916.
- Schmucler, H. y C. Mata (eds.). *Política y comunicación. ¿Hay un lugar para la política en la cultura mediática?* Buenos Aires, Catálogos/Universidad Nacional de Córdoba, 2002.
- Terigi, F. "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional". En Tedesco, J.C. (comp.), *¿Cómo supera la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp.229-287.
- Tiramonti, G. *El nivel medio del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, MCE-FLACSO, 1993.
- Tyack, D. y L. Cuban. *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & Londres, Harvard University Press, 1995.
- Viñao Frago, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.
- Weiler, H. "Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania", en *Revista de Estudios del Currículo* 1(2): 54-76, 1998.
- Wiñar, D. "Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino", en *Revista del CEE*, Vol. IV, N° 4, México D.F., 1974.
- Ziegler, S. *De las políticas curriculares a las resignificaciones de los docentes. Un análisis de la reforma de los años 90 en la Provincia de Buenos Aires a partir de la recepción de documentos curriculares por parte de los docentes*, Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2001.

