

Handwritten text in the top row: *FINA*, *1977*, *P. 2*

EL REGIMEN DE
PROFESORES DESIGNADOS
POR CARGO DOCENTE
Proyecto 13

24

SITUACION EDUCATIVA ARGENTINA SERIE

SECR. DE EDUCACION-Dir.Gral. de Programación Educativa

BIBLIOTECA	
Entré	90 OCT. 1985
Tomientos	B. B.
Intervios	Ref.

INV	004912
SIG	371.12
LIB	A372

Ej 2

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

SECRETARIA DE EDUCACION
 Dirección General de Programación Educativa

EL REGIMEN DE PROFESORES
 DESIGNADOS POR CARGO DOCENTE.

Proyecto 13

Descripción de sus:
 Antecedentes
 Características
 Implementación
 Efectos

SERIE

24

SITUACION EDUCATIVA ARGENTINA

00 431

Este documento fue elaborado por la Lic. Inés Aguerro quien coordinó el Grupo de Trabajo creado por Res.Min. N° 245/81 en la última etapa de su trabajo. Las discusiones e intercambios generados en este ámbito, así como el valioso material que se había requerido a los establecimientos con anterioridad y que se encontraba archivado a medio procesar, fueron los elementos principales que generaron la necesidad de una investigación más a fondo sobre esta realidad.

Corresponde por ello destacar y agradecer la colaboración de los supervisores y funcionarios de los distintos organismos de conducción en los que se realiza la experiencia, que brindaron la máxima colaboración ya sea facilitando la información básica cuanto señalando falencias o inexactitudes en los borradores del documento. Asimismo fue valiosa la colaboración del personal técnico de esta Dirección quien ofreció un ámbito de consulta permanente imprescindible para las reorientaciones necesarias, así como el personal auxiliar que trabajó en la ardua tarea del procesamiento de la información cuantitativa.

También fue destacado el apoyo de la Dirección Nacional de Políticas y Programación Presupuestaria y del Departamento de Estadística Educativa, sin cuya colaboración hubiera sido imposible integrar el análisis de los aspectos cuantitativos. Como asistentes de investigación trabajaron la Cont. Cecilia Robacio, la Prof. Ana Servent y los ayudantes Daniel Fernandez y Mónica Porto.-

I N D I C E

1. <u>INTRODUCCION</u>	1
2. <u>LA SITUACION ACTUAL</u>	3
2.1. <u>El nivel medio vigente</u>	3
2.2. <u>El ensayo propuesto</u>	6
3. <u>EL REGIMEN DE PROFESORES DESIGNADOS POR CARGO DOCENTE (RPDCD)</u>	9
3.1. <u>Antecedentes históricos</u>	9
3.2. <u>Características del RPDCD</u>	12
3.2.1. Nuevas funciones para cargos existentes.....	15
3.2.2. Redefinición del cargo de preceptor.....	15
3.2.3. Creación de nuevos cargos.....	15
3.2.4. Las horas extraclase.....	16
3.2.5. Reorganización de la estructura del establecimiento.....	16
3.2.6. Alcances curriculares del ensayo.....	17
3.3. <u>La puesta en marcha del ensayo</u>	17
3.3.1. Las etapas de la puesta en marcha.....	18
3.3.2. Los establecimientos incorporados.....	23
- Localización	
- Dependencia	
- Tamaño	
- Modalidad	
3.3.3. El apoyo a los establecimientos en experiencia.....	25
3.4. <u>Los efectos del ensayo</u>	26
3.4.1. Efectos pedagógicos.....	27
- Los cambios principales.....	27
- La utilización de las horas extraclase.....	29
3.4.2. Efectos en el rendimiento cuantitativo de los establecimientos.....	32
- Diferencias en la demanda del servicio.....	35
- Diferencias en la repitencia.....	36
- Diferencias en la retención entre 1º y 2º año.....	37

3.4.3. Efectos en el costo del servicio.....	37
- El incremento de los costos: análisis global.....	39
- Variación del incremento según los distintos años de incorporación.....	41
- El incremento en las distintas dependencias.....	42
- Variación de los costos según los modelos de aplicación.....	43
3.4.4. La relación costo-rendimiento.....	44
3.4.5. Efectos administrativos: la coexis- tencia de los regímenes.....	47
4. <u>APORTES PARA LA DISCUSION</u>	49
<u>Notas</u>	53
5. <u>ANEXOS</u>	
5.1. Anexo I - Información estadística.....	66
5.2. Anexo II - Leyes y Decretos sobre el RPDCD.....	99
5.3. Anexo III - Resoluciones sobre el RPDCD.....	100
5.4. Anexo IV - Expedientes sobre el RPDCD.....	109
5.5. Anexo V - Circulares y documentos de las Direc- ciones Nacionales sobre el RPDCD.....	132
5.6. Anexo VI - Despacho de la Comisión Res. Min. 245/81.....	137
5.7. Anexo VII - Nómina de los establecimientos naciona- les incluidos en el RPDCD.....	151

INDICE DE CUADROS

<u>Quadro N° 1:</u> Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente. Cargos bonificados según las distintas leyes.	67
<u>Quadro N° 2:</u> Establecimientos incorporados al RPDCD según el <u>pre</u> dominio de tipo de cargos y etapa de incorporación -1983-.....	68
<u>Quadro N° 3:</u> Establecimientos incorporados al RPDCD según el <u>pre</u> dominio de tipo de cargos, etapa de incorporación y dependencia-1983-.....	69
<u>Quadro N° 4:</u> Establecimientos incorporados al RPDCD según el <u>por</u> centaje de horas de cátedra incluidas en el régimen, etapa de <u>in</u> corporación y dependencia -1983-.....	70
<u>Quadro N° 5:</u> Localización de establecimientos pertenecientes al RPDCD por jurisdicción, dependencia y año de incorporación.....	71
<u>Quadro N° 6:</u> Localización de establecimientos pertenecientes al RPDCD según cantidad de habitantes de la localidad -1980-.....	73
<u>Quadro N° 7:</u> Establecimientos incorporados al RPDCD según <u>núme</u> -ro de divisiones, dependencia y año de incorporación -1983-.....	74
<u>Quadro N° 8:</u> Establecimientos <u>incorporados</u> al RPDCD según <u>depen</u> dencia, año de incorporación y <u>tamaño</u> -1983-.....	75
<u>Quadro N° 9:</u> Modalidades de los <u>establecimientos</u> incorporados - al RPDCD por dependencia y etapa de incorporación -1983-.....	76
<u>Quadro N° 10:</u> Distribución de horas extraclase según tipo de <u>pro</u> yecto. Establecimientos de DINEMS, CONET y SNEP -1980-.....	77
<u>Quadro N° 11:</u> Diferencias en la demanda del servicio educativo en establecimientos de nivel medio, antes y después de su <u>incor</u> poración al RPDCD.....	78
<u>Quadro N° 12:</u> Establecimientos incorporados al RPDCD en la 2da. etapa. Variación del porcentaje de repetidores en primer año, - antes y después de su inclusión en la experiencia.....	79

<u>Quadro N° 13</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de repetidores en primer año en 1980-1981, según etapa de incorporación a la experiencia.....	80
<u>Quadro N° 14</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD clasificados según la variación de la retención entre primero y segundo año.	81
<u>Quadro N° 15</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD. Variaciones en la retención entre 1° y 2° año, según etapa de incorporación al proyecto.....	82
<u>Quadro N° 16</u> : Establecimientos sobre los cuales se ha trabajado para el análisis de costos por dependencia y año de incorporación.	82
<u>Quadro N° 17</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD. Incremento global de costos por dependencia. Precios constantes. Índice \$ 5.504 Enero-Marzo 1982.....	83
<u>Quadro N° 18</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de incremento de costos por dependencia y composición relativa del mismo -Año 1982.....	84
<u>Quadro N° 19</u> : Incremento de horas de cátedra en establecimientos incorporados al RPDCD, según dependencia -Año 1981-.....	85
<u>Quadro N° 20</u> : Incrementos de cargos en establecimientos incorporados al RPDCD, según dependencia -Cifras relativas- Año 1981.....	86
<u>Quadro N° 21</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD clasificados por categoría antes y después de pertenecer a la experiencia, según dependencia. -Año 1982.....	87
<u>Quadro N° 22</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD. Incremento de costos según año de incorporación - Precios constantes - Índice \$ 5.504 Enero-Marzo 1982.....	88
<u>Quadro N° 23</u> : Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de incremento de costos según año de incorporación al proyecto y composición relativa del mismo - Año 1982.....	89

Quadro N° 24: Establecimientos incorporados al RPDCD. Incremento de costos en DINEMS según año de incorporación de los establecimientos. Precios constantes -Índice \$ 5.504 Enero-Marzo de 1982..... 90

Quadro N° 25: Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de incremento de costos en DINEMS según año de incorporación al proyecto y composición relativa del mismo - Año 1982..... 91

Quadro N° 26: Establecimientos incorporados al RPDCD. Incremento de costos en CONET según año de incorporación al proyecto. Precios constantes -Índice \$ 5.504 -Enero-Marzo 1982..... 92

Quadro N° 27: Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de incrementos de costos en CONET según año de incorporación al proyecto y composición relativa del mismo - Año 1982..... 93

Quadro N° 28: Establecimientos incorporados al RPDCD. Incremento de costos en SNEP según año de incorporación - Precios constantes - Índice \$ 5.504 - Enero-Marzo 1982..... 94

Quadro N° 29: Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de incrementos de costos en SNEP según año de incorporación al proyecto y composición relativa del mismo -Año 1982..... 95

Quadro N° 30: Establecimientos incorporados al RPDCD. Incremento de costos según modelo de aplicación en las distintas dependencias - Precios constantes - Índice \$ 5.504 Enero-Marzo 1982..... 96

Quadro N° 31: Establecimientos incorporados al RPDCD. Porcentaje de incremento de costos según modelo de aplicación y dependencia. Composición relativa del mismo. -Año 1982..... 97

Quadro N° 32: Establecimientos incorporados al RPDCD clasificados por incremento relativo del costo y diferencia en el rendimiento entre 1° y 2° año - Año 1982..... 98

1. INTRODUCCION

Hace algunos años que la educación, como sector, se encuentra en revisión no sólo en nuestro país sino en casi todas las latitudes. La función que cumplen nuestros sistemas educativos y la que debieron cumplir, / las posibilidades alternativas para cada uno de sus niveles, etc. han sido y siguen siendo la principal temática de muchos de los estudios sobre el sector. Dentro de estos análisis los especialistas que se dedican a los distintos aspectos / del sistema educativo se han encargado de señalar las principales falencias que / se destacan. Es indudable que para una sociedad que tiene como meta la universalización de la alfabetización, los alarmantes índices de repetición y deserción / del nivel primario así como la poca importancia cuantitativa de la educación de / adultos, son fuertes llamados de atención y constituyen una preocupación no sólo para los sectores docentes sino para todos quienes siguen con interés los problemas de la educación y su desenvolvimiento.

Sin desconocer la importancia de la situación antedicha, es el tramo siguiente a la escuela primaria -la educación media- la que presenta en la actualidad quizá el mayor deterioro de todo el sistema educativo en nuestro país. Históricamente comenzó siendo un ciclo cuya función se definía a partir de las necesidades de preparación para el desarrollo de estudios universitarios. Más tarde incorporó modalidades que tendían a preparar para determinados puestos de trabajo. / El proceso de urbanización creciente en nuestro país, la mayor complejidad del aparato productivo y la expansión de la educación primaria crearon condiciones que desbordaron las posibilidades de adaptación de la propuesta original que, por otra parte, nunca fue revisada a fondo (1). Son variadas las voces de especialistas que se refieren a esta situación que puede corroborarse no sólo con cifras sino también con datos cualitativos. Nuestra escuela media no responde ya ni desde el punto de vista de su organización pedagógica, ni desde la estructura académica, ni / desde la oferta de modalidades, ni desde los contenidos, ni desde la propuesta didáctica oficial, a las necesidades de la sociedad o a las del grupo etario al cual está dirigido.

Esto, que no es nuevo ni en el tiempo ni en su toma de conciencia, ha generado distintas propuestas de modificación, algunas más orgánicas y otras menos, aunque siempre parciales. La poca adecuación de los contenidos se vió reflejada / en los intentos -oficiales y privados- de reformas de los programas de las distintas asignaturas. La falta de correspondencia con las demandas de la sociedad ha / dado como resultado algunas experiencias de creación de modalidades con salida la boral. La necesidad de revisar las propuestas didácticas ha generado distintas opciones de trabajo escolar. La falta de respuesta para las necesidades de los adolescentes ha resultado en la incorporación incipiente de algunos elementos de orientación escolar etc.

El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente surgió también para dar respuesta, desde la perspectiva de la transformación de la organización escolar, a la necesidad de adecuar las obsoletas estructuras del nivel medio. Este régimen tiene ya 12 años de existencia y ha sido probado por distintas jurisdicciones y dependencias. Originalmente surgido en jurisdicción nacional (oficial y privado), actuó como efecto de demostración para algunas provincias que han puesto en práctica regímenes similares. Por su extensión, por el tiempo transcurrido desde su aparición y por lo interesante de los cambios que ha provocado, ha parecido importante resumir en un documento esta experiencia.

Es importante dejar bien en claro que la finalidad de este documento no es la evaluación de la experiencia en el sentido estricto que ello significa. Se trata más bien de una descripción ordenada de distintos aspectos que tienen que ver con su gestación, su implementación y sus resultados.

La información que se maneja proviene exclusivamente de datos secundarios lo que implica que existe una cantidad de aspectos que muchas veces no han podido cubrirse. Además, se debe reconocer que la calidad de la misma es diversa. No obstante se ha tratado de reconstruir a través de una cantidad de fuentes distintas el proceso de gestación y puesta en marcha de este ensayo. Principalmente se carece de una evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos afectados al régimen de profesores designados por cargo docente comparada con la calidad de este proceso en los establecimientos comunes. No se han hecho estos estudios ni tampoco trabajos que reseñen la variación operada en los establecimientos afectados antes y después de su incorporación. No obstante, la información que se presenta en este documento puede ayudar al conocimiento de una experiencia que, sin duda, es significativa para nuestra educación.

2. LA SITUACION ACTUAL

2.1. El nivel medio vigente

Los rasgos externos de un sistema educativo y los de sus instituciones escolares pueden entenderse como el producto de distintos factores que se conjugan en una coyuntura histórica. Por un lado, inciden las definiciones de la sociedad acerca de lo que debe ser la educación -resultantes de las demandas / de los grupos sociales que la componen y de las definiciones políticas acerca de la función que ésta debe cumplir. Por el otro, juegan las concepciones pedagógicas que traducen dichas definiciones sociales en formas concretas, especialmente las escuelas y las prácticas escolares.

En el momento de la constitución de nuestro sistema educativo operan ambos factores dando por resultado una estructura académica determinada, una división de niveles y grados específica, la decisión de la inclusión de ciertos contenidos y no de otros, y una organización escolar basada en los principios y criterios que se consideraban adecuados y modernos en ese momento.

En el caso de nuestro país, en el nivel primario existió un acuerdo tácito entre las definiciones políticas de la élite dirigente y la demanda / de ampliación de beneficios sociales para las clases medias que se gestaban en el país.

Los objetivos políticos del nivel primario fueron por ello muy claros: para la élite dirigente, integrar a la clase inmigrante a la sociedad; para los usuarios, (en general, sectores medios) movilidad social (2).

Diferente fue el caso del nivel medio que, a diferencia de la escuela primaria y de la universidad, no tuvo un papel protagónico en el proyecto político de educación. Su situación de nivel residual aparece claramente por ejemplo en el hecho de que no existe una legislación unificada para este nivel, y también en que la aparición de las distintas modalidades resultan de presiones concretas que se viabilizaron en diferentes coyunturas.

Existe una serie de ejes conceptuales alrededor de los cuales se puede entender la estructura, organización y contenidos de nuestra educación. Ellos aparecen en forma observable en la práctica pedagógica habitual de las escuelas secundarias. De estos ejes conceptuales rescatamos solo dos a modo de ejemplo: por un lado la concepción de aprendizaje y conocimiento, y por el otro la idea de orden y autoridad.

De acuerdo con lo que se puede inferir a partir de la observación directa de la realidad escolar, la concepción de aprendizaje vigente en la práctica cotidiana en la enseñanza media supone que el individuo es una tabla rasa prácticamente sin conocimiento. El alumno es definido como un ser pasivo cuya única posibilidad de aprender es esperar a que el docente "enseñe". El

conocimiento o el aprendizaje le llega desde afuera (desde el docente) y se le transmite en un mensaje organizado. El saber se considera un bien objetivo que existe fuera del alumno y que se le ofrece a él a través del docente. Esta explicitación sería sin duda resistida por la gran mayoría del cuerpo docente entendiéndose que esta concepción ha sido superada, (y efectivamente lo ha sido) a nivel teórico. No obstante, en la realidad de las aulas, una gran mayoría de profesores actúa hoy de acuerdo con este esquema.

El conocimiento es un conjunto de informaciones, datos que se deben transmitir. Cuantos más datos puede repetir un alumno, tanto más ha "aprendido". El cúmulo de conocimientos a transmitir es variado y se estructura en una serie de líneas yuxtapuestas que no se complementan. Cada una de estas líneas da lugar a una asignatura que puede ser aprendida independientemente de las demás. Esta concepción tiene como producto, a nivel curricular, el enciclopedismo vigente que ha sido ampliamente reconocido en más de una ocasión por especialistas y observadores; y, a nivel de la organización escolar, la estructura compartimentada de profesores de distintas asignaturas.

Las concepciones anteriores toman cuerpo y se reconocen en las prácticas concretas de los establecimientos escolares. Podemos distinguir aspectos principales que servirán para describir estas características tales como las organizativas (docentes y administrativas) y las curriculares, entendiéndose este término en sentido amplio.

El currículo se encuentra organizado en materias independientes que no guardan relación entre sí. Las distintas modalidades abarcan una serie de asignaturas diversas, muchas de ellas comunes pero cuyo contenido no es siempre el mismo. Los contenidos no guardan muchas veces relación con los avances científicos de las distintas disciplinas. El interés está puesto en la información que se brinda y no en la transmisión de estructuras del pensamiento.

La función del profesor se define básicamente por su tarea en la clase frente a los alumnos. Su actividad es transmitir el contenido específico de la asignatura que se dicta en una situación de orden pasivo. Los alumnos no deben hablar espontáneamente sino en forma regulada y no se permiten los diálogos entre alumnos. Como el "saber" lo tiene el docente y debe transmitirlo al alumno, lo traspassa a través de su discurso. Este discurso puede ser de viva voz como en el caso de la clase magistral (modelo aún hoy de amplia vigencia en nuestras escuelas secundarias) o en forma escrita, lo que genera el dictado de "apuntes" (también hoy vigentes) o el uso del texto especialmente redactado para tal asignatura de tal año de tal carrera, los que frecuentemente no tienen validez fuera del ámbito escolar como si lo que se enseñara en ellos no formara parte de una disciplina de conocimiento más amplia. No se prioriza en forma definida el trabajo activo del alumno, sino que se requiere más bien una postura pasiva.

Siempre ateniéndose a lo que puede inferirse a partir de la observación

directa de los establecimientos, la idea de orden y autoridad vigente en las es ue l a s re f l e j a f u n d a m e n t a l e p r i o r i z a c i o n de l o e s t á t i c o y l o r í g i d o s o b r e l o d i n á m i c o y l o c r e a t i v o.

La posibilidad de autonomía de los establecimientos es mínima y, por otro l a d o, la definición de funciones de cada uno de los escalones de la instituci o n es rígido y proveniente de una concepción estrictamente tradicional de la relación docente-alumno que se afirma no solo en la reglamentación sino también por la imposición y la fuerza que le da el hábito de la práctica docente.

La posibilidad de decidir se encuentra localizada en los niveles superiores de la conducción escolar. Esta pauta no rige sólo dentro del establecimiento, sino que es válida para todo el sistema educativo y tiene su expresión máxima en el centralismo y verticalidad sobre los que se estructura, que es a su vez resultante de valores vigentes a nivel societal.

La planta funcional de los establecimientos de nivel medio corriente / consta de un nivel directivo compuesto por el director o rector y el o los vi ce r r e c t o r e s o vicedirectores, un cuerpo docente compuesto por los profesores de las asignaturas y el personal auxiliar (bibliotecarios, docentes auxiliares, etc.), de un grupo de apoyo con funciones administrativas (personal de / secretaria y tesorería), disciplinarias (preceptores), y de maestranza (resto de personal). Es una estructura vertical de conducción. Dentro de este esquema, el Rector o Director (y por ende el cuerpo directivo) es el encargado del cumplimiento de las normas que emanan de los organismos superiores. Dichas normas se refieren no sólo a los contenidos a impartir, sino también a la organización interna del establecimiento, a los horarios de clase, a la disposición de las asignaturas a dictar, a la manera de cubrir los cargos vacantes, a las sanciones a aplicar al personal o a los alumnos, a la ropa que debe usar el personal, a la manera de vestirse de los alumnos, a los criterios y fechas de evaluación, etc. etc. Esto implica que, en definitiva, la institución se burocratiza tomando todas las características de ese modelo de funcionamiento de las organizaciones según el cual se pierde de vista el fin (en este caso, el / proceso de enseñanza-aprendizaje), para lograr el estricto cumplimiento de las normas (3).

La disciplina parte de la idea de la necesidad de control, debido a / que dentro de este modelo de organización, cada cosa "debe" hacerse de determinada manera y por lo tanto deben controlarse las "desviaciones". Es una disciplina represiva en donde se fija en las reglamentaciones todo lo que no se debe hacer y que se respeta aún cuando se desconozca la norma real. El supuesto es que el alumno siempre va a tratar de salirse de las normas. Estas normas no respetan ni las necesidades de crecimiento del alumno, ni la prácticas / sociales comunes fuera del ámbito escolar. El alumno es definido como un menor de edad sin capacidad de autorregularse. Consecuencia de ello es la anarr i c i o n de la figura del preceptor que, aún cuando teóricamente forma parte de las funciones docentes, en la realidad de los establecimientos tiene por lo ge-

neral-exclusivamente una función policial de vigilancia y sanción. Concepciones de este tipo generan, necesariamente en la práctica, situaciones que se caracterizan por su falta de adecuación a la realidad.

Un ejemplo pertinente para el presente trabajo es el régimen laboral vigente en la actualidad. Para la designación de profesores en el nivel medio el nombramiento del docente se realiza por hora de cátedra, en una asignatura determinada, de una división determinada, de una escuela determinada. Este sistema ha dado como resultado una extrema rigidez de las plantas funcionales y de las estructuras de los colegios ya que no permite la adecuación a las necesidades de los establecimientos en los casos de desaparición de divisiones, licencias de titulares, cambio de planes de estudio etc. Trae, además, aparejada una consecuencia a nivel de los docentes, consistente en que cada profesor es nombrado en las horas de cátedra disponibles en los distintos establecimientos por lo que, con el máximo de 30 horas posibles que permite la legislación vigente, son varios los establecimientos donde debe concurrir semanalmente y hasta a veces durante el día. Desde el punto de vista personal, esta situación resulta desgastante por el tiempo y el dinero que implica ese traslado, pero desde el punto de vista de la calidad del servicio las consecuencias son tanto o más graves, ya que resta posibilidades de dedicar el tiempo necesario extra-clase para la preparación de los materiales y planificación de las clases, y además, al tener que enfrentar a una gran cantidad de alumnos durante el año escolar es imposible conocer sus procesos individuales y, por lo tanto, darles los apoyos necesarios e imprescindibles para que logren un adecuado aprendizaje. Este sistema de nombramiento y asignación de horas-cátedra es una de las consecuencias de concebir al sistema educativo centralmente y al establecimiento como un mero aplicador de las normas dictadas en los niveles superiores de los organismos de conducción ministerial.

La anterior caracterización, incompleta, realizada sólo a partir de ciertos elementos, permite enmarcar dentro del contexto del nivel a que está dirigida la experiencia del régimen de designación de profesores por cargo docente que se describe en el documento.

2.2. El ensayo propuesto

La necesidad de reorganizar la enseñanza media aparece ya desde hace tiempo como una de las prioridades imprescindibles para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que se ofrece (4). Como consecuencia de ello y de una coyuntura favorable en el año 1970 se creyó conveniente "la transformación de los establecimientos del nivel medio en centros educativos con personal docente de tiempo completo adecuando contemporáneamente esas casas de estudio a las necesidades actuales de la educación de los adolescentes" (5).

Estos elementos señalan que la experiencia generada por ley 18.614 en

1970 nació, sin lugar a duda, como respuesta a las necesidades de transformación de la educación media, respuesta que priorizó como punto de partida la redefinición del rol docente pero apuntó, indudablemente, a un cambio más profundo de este nivel.

En 1979, cuando se produjo la expansión relativa de esta experiencia, los fundamentos que la avalan tienen ya un neto carácter pedagógico. La Resolución / SEE N° 420/79 señala:

"El Régimen de Profesor designado por Cargo Docente tendrá como finalidad lograr una educación personalizada cuyas características son:

- La consideración del alumno como centro de toda acción educativa.
- La instrumentación del currículo en orden a promover la creatividad, la capacidad de comunicación y el ejercicio de la libertad responsable por parte de los educandos.
- La atención del docente a quién se le brindará la posibilidad de su perfeccionamiento en servicio.
- La asignación de un nuevo rol al educador quien será el orientador y guía del proceso educativo.
- La subordinación de los aspectos administrativos a los principios pedagógicos que orientan la aplicación del régimen.
- La progresiva configuración del establecimiento como una comunidad educativa, / de acuerdo con los principios contenidos en esta reglamentación".

La propuesta se centró en forma muy clara en la transformación de la tarea docente (6). El supuesto implícito parece haber sido que esta transformación tendría la suficiente importancia como para generar un cambio en todos los demás aspectos del establecimiento y de la educación.

Esto fue debidamente explicitado ya que desde los primeros documentos que se mandaron a las escuelas se enunciaron las posibilidades del ensayo, informando que éste "podría incluir" otros aspectos de tipo pedagógico, tales como organización de unidades horarias de distinta duración (30, 60, 80 minutos) reestructuración de los programas, fusión de materias, actividades optativas o libres, estudio del régimen de calificaciones, exámenes y promociones, etc. (7). Partiendo de una propuesta al parecer meramente administrativa o de organización escolar, se trataba de incidir también en los demás aspectos del servicio educativo y de la labor de los establecimientos.

El análisis de los diversos documentos que envió la Administración Nacional de Educación Media y Superior (ANEMS), luego transformada en la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), a sus escuelas en que se puso en práctica la experiencia, permite corroborar lo afirmado. Ya desde muy temprano / la supervisión correspondiente se ocupó de temas netamente pedagógicos, tales como directivas sobre las funciones del departamento de orientación, la tarea del asesor pedagógico, el régimen tutorial, etc. También desde el inicio se tendió a mejorar la calidad del servicio atendiendo a las necesidades de los alumnos más

carenciados y la propuesta de atender otros intereses de los adolescentes gracias a las horas extraclase que ofrece el ensayo (8).

El énfasis otorgado al cambio de la tarea docente y a la transformación de la organización escolar, que es lo que fundamentalmente se explicita en las normas referidas a esta experiencia (leyes, decretos, resoluciones), contrapuesto al énfasis otorgado a los aspectos más globales de la transformación del nivel como la personalización de la tarea docente, el cambio en los regímenes de disciplina, la funciones de tutoría o del departamento de orientación, que aparecen también en las circulares internas o en la tarea de seguimiento a los establecimientos realizada por las diferentes inspecciones, permite ver claramente la estrategia básica que subyace a esta experiencia. Pareciera surgir que el interés está en la transformación profunda del nivel medio, pero también se observa que, en lugar de presentar una estrategia frontal de cambio, se elige apelar a la transformación de ciertos elementos concretos que luego serán multiplicadores.

No es posible realizar la evaluación de hasta qué punto fue cambiada la propuesta pedagógica tradicional en la realidad de los establecimientos afectados al ensayo con los elementos de juicio de los cuales se dispone en el presente trabajo aunque sí pareciera haber evidencias acerca de que experiencia abrió la "brecha" necesaria (10) para posibilitar que los principales actores de la educación -los que se nuclean alrededor del establecimiento escolar; directivos, profesores, alumnos y padres- tuvieran un espacio para ejercer su creatividad. Esto no implica que haya ocurrido en todo los casos, pero sí que la adecuación del servicio educativo a las necesidades de los adolescentes y de la comunidad es probable que haya sido más frecuente en estos establecimientos que en los que siguieron funcionando de acuerdo con las normas tradicionales.

