

**I.
HACER LUGAR
Para Todos En La Escuela Secundaria**

Cecilia Cresta

Entre las premisas que avalan la tarea cotidiana de los docentes podemos incluir, sin dudar, la idea de que la educación es algo bueno y aporta en sentido positivo a la vida de las personas.

Efectivamente, parte del contundente triunfo de la *escuela de la modernidad* en nuestras sociedades se ha manifestado en una generalizada convicción sobre el valor de la educación para la plena inserción social de las jóvenes generaciones. Más aún, se llega a pensar en la educación como algo importante e insustituible, directamente ligado a las formas tradicionales de escolarización; de modo tal que "ir a la escuela" tiene que ver con el crecimiento saludable de los más jóvenes y su buena vida, resultando intolerable para muchos la consideración de cualquier alternativa que plantee reemplazos al goce del servicio educativo escolar clásico (moderno, en rigor).

En términos generales, y obviando por unos momentos las inquietudes que plantea esta cuestión del sentir colectivo al campo pedagógico, los educadores podemos asumir en términos propios la afirmación sobre el valor de la educación como un *derecho* inalienable de las personas. Lo hemos asumido por años. También y muy frecuentemente afirmamos el valor de la educación pública como un *derecho social* conquistado a lo largo del proceso de construcción histórica de las sociedades que persiguen la democracia, el pluralismo y la justicia.

No obstante ello, en este último tiempo la *extensión de la educación obligatoria* establecida por la Ley de Educación Nacional¹ plantea nuevos interrogantes a estas convicciones, valoraciones y derechos, e impone un tema impostergable a la agenda educativa: hacer lugar para todos en la escuela secundaria.

Ahora bien, ¿por qué es deseable que todos alcancen niveles educativos superiores más allá de la escolaridad básica? ¿Cuánta educación es necesaria? ¿Por qué resultará valioso para los adolescentes y jóvenes de sectores sociales hasta el momento excluidos incorporarse a las escuelas secundarias...? La

NOTA IMPORTANTE: Este texto recupera muchas de las ideas y expresiones vertidas en un artículo publicado por la autora en la revista *Novedades Educativas* Año 22 N°232, abril 2010. Integra además una publicación de Ministerio de Educación de la Nación, que se encuentra en edición (Texto: "*La enseñanza como política*" ME.)

¹ Ley de Educación Nacional N° 26 206.

pregunta por aquello que se consideraba una verdad de perogrullo se impone en las salas de profesores y la afirmación del derecho a educarse demanda nuevos argumentos: ¿por qué la obligatoriedad en secundaria? ¿Por qué ahora? ¿Cómo hacemos?

Preguntas y respuestas con historia

Desafiando el paso del tiempo y dejando atrás los contextos que la vieron nacer, la escuela secundaria argentina asumió el mandato de prolongar y profundizar la educación básica: con miras a favorecer una mejor preparación para cursar estudios superiores en un primer momento y para desempeñarse favorablemente en determinados trabajos, poco tiempo después. Este mandato tuvo por destinatarios a los jóvenes del país que, en ese momento y por diferentes razones, se encontraron predispuestos a requerir y a cursar estos estudios. Desde ese origen, la escuela secundaria argentina se erigió, como institución relevante y diferenciada, en un Sistema Educativo que se entendió como factor clave en la construcción del sustrato material y simbólico del Estado Nacional, de su independencia, organización y prosperidad.

Desde su origen, además, la educación secundaria se configuró -en cualquier punto del país donde tuviera lugar- con un sentido político definido, en instalaciones y estructuras organizacionales claramente diferenciadas de las escuelas básicas, y con una propuesta pedagógica particular. Es decir, con un conjunto de sentidos, disposiciones y prácticas específicas que sentaron las bases de lo que podríamos llamar la *identidad pedagógica originaria* de la escuela secundaria argentina.

Esta identidad se conformó en torno a un mandato que no tenía como aspiración incluir a todos. A diferencia del proceso instituyente de la escuela primaria -inscripta legal y tempranamente como educación común, gradual, gratuita y obligatoria- la secundaria se gestó para favorecer la preparación de los que ingresarían a las universidades para formar un staff profesional y burocrático capaz de ejercer funciones públicas. Y no todos los jóvenes de la sociedad gozaban de la posición de origen que era condición implícita para dicho ejercicio. Por todo ello podríamos decir que en un primer momento y más allá de la variedad de ciudadanos que progresivamente fueron gozando de sus beneficios, la conformación histórica del nivel asumió la intención política de educar a *los predestinados* y que la escuela secundaria argentina encontró en ello su legítima función social e identidad institucional².

Desde nuestro punto de vista, la obligatoriedad de la educación secundaria pone en cuestión tanto algunos postulados del sentido común extendidos en el conjunto de la sociedad, como gran parte de dicha identidad pedagógica propia del nivel secundario. Si la educación es algo bueno para todas las personas y su extensión, una conquista social histórica, ¿por qué se plantea la pregunta por la obligatoriedad? ¿Cuánta educación debería recibir una persona para lograr

² Hablamos de legitimidad social en el propio contexto histórico de origen.

*incluirse*³ en nuestra sociedad actual? ¿Cuál es la cuota de educación que marca el umbral de la equidad? En todo caso, y ya desde la perspectiva propia del nivel secundario ¿cuánta consideración de situaciones diversas puede tolerar la escuela secundaria? ¿Qué es lo que define hoy su especificidad?

En la base de todas estas cuestiones se plantean -desde nuestro punto de vista y entre otros aspectos- otras preguntas: las preguntas por las mejores formas de vivir y crecer en comunidad; aquellas que fundamentan la búsqueda siempre activa de sociedades igualitarias, justas, plurales... ¿Qué educación, cuánta educación, para avanzar en la construcción de una sociedad democrática?

En términos generales, optamos por adentrarnos a considerar estas cuestiones reafirmando el valor de la educación y de la institución educativa como espacio público dispuesto para la educación de todos, en favor del bien común. Entendemos que la apropiación y resignificación de los saberes que conforman el acervo cultural de nuestras sociedades actuales es un derecho de las jóvenes generaciones cuya consecución requiere del compromiso de los adultos. Este compromiso tiene que ver con la transmisión -del conocimiento, de las formas de acceso y los modos de construcción de ese conocimiento-, y con la distribución de un capital simbólico que es propiedad de todos.

En este sentido, el momento actual constituye una excelente oportunidad para conversar sobre la escuela secundaria, su realidad y perspectivas; sobre lo que este nivel educativo aporta y lo que podría aportar a la vida de los adolescentes y jóvenes de nuestro país; sobre cómo los educadores vemos el nivel y nos implicamos, a la hora de pensar alternativas que garanticen el derecho de todos.

Por todo ello proponemos transitar un conjunto de conversaciones para recorrer los sentidos, las estructuras organizacionales y las prácticas que materializaron aquella mencionada *identidad originaria* de la educación secundaria de nuestro país. Sobre ellos es oportuno volver la mirada, para construir respuestas y nuevas preguntas frente al desafío de ampliar el horizonte de la educación común; frente a la oportunidad de *hacer lugar*.

Para el trabajo entre colegas, en la escuela

Si hablamos de historia, podemos recordar también cuántas veces los docentes hicimos aportes desde sentidos propios, e incidimos como colectivo en el rumbo de la educación pública argentina. Incidimos avalando, trabajando, o resistiendo, por ejemplo.

³ Aludimos a una idea de inclusión amplia, que abarca las posibilidades de inteligir la realidad, insertarse laboralmente, dar continuidad a los estudios y participar activamente en la vida cívica.

Desde ese lugar social e histórico, también hoy estamos convocados a pensar la educación secundaria y a pensarnos en ella, como colectivo capaz de hacer un aporte relevante. En este sentido es oportuno y posible reunirse entre colegas, en las escuelas y conversar sobre la *identidad originaria del nivel* y su presencia en el cotidiano escolar: ¿Persisten sentidos, estructuras y prácticas de aquella *secundaria originaria* en nuestro cotidiano? ¿Cómo se manifiestan? ¿Cómo los experimentamos directivos y docentes? ¿Y los preceptores? ¿Cómo inciden en la vivencia de los estudiantes?

¿Para qué la obligatoriedad? La pregunta por el sentido

La idea de escuela secundaria que tenemos y los criterios a partir de los cuales la valoramos, tal como lo expresamos más arriba, están relacionados con el sentido político que instauró al nivel; con el mandato histórico que sentó las bases de su propuesta educativa.

Por ello sostenemos que nuestra primera tarea de agenda, a la hora de concretar la extensión de la obligatoriedad, consiste en recrear los rasgos de la *identidad pedagógica originaria* del nivel, para concebir una nueva idea de educación secundaria, coherente con un mandato diferente, propio de estos tiempos.

El sentido político fundante recortaba el acceso al nivel y también el egreso, sobre la puesta en valor de *una concepción de calidad* que requería de la selección. Dicho en otros términos, históricamente en el nivel se seleccionó mediante mecanismos justificados en la concepción de calidad vigente en su época de origen. Y tal como sabemos, la calidad es un término cuya definición está estrechamente ligada a un contexto histórico y a unas condiciones materiales, así como a los actores sociales implicados y a sus intereses.

La idea de calidad que se sostenga y la de calidad educativa en particular se definen en relación a un patrón de criterios de valor relativo, con anclaje contextual. Sabemos que ambas son construcciones sociales e históricas y en cuanto tales, objeto de revisión crítica, aunque se presenten como inapelables. Cabe entonces preguntarnos ¿qué concepción de calidad se habilita en la educación secundaria actualmente? ¿Se trata de una concepción unívoca? ¿Esta concepción ha cambiado?

Esto es relevante porque detrás de muchas de las afirmaciones que oponen resistencia a la instauración de medidas tendientes a posibilitar el ingreso y la permanencia de los adolescentes y jóvenes de sectores sociales que hasta el momento no recibían educación secundaria (o se iniciaban en ella y la abandonaban), existen argumentos que expresan una vigilancia por *la* calidad, tales como: "...se corre el riesgo de bajar la calidad..." "...se pretende incluir por incluir".

Esta vigilancia se sostiene también en base a una idea sobre *la exigencia* que está dirigida al desempeño de los estudiantes: "...así se premia a los que no se esfuerzan..." "...se dan facilidades y no se trata de eso..."

Como dijimos, en la concepción de calidad que estas expresiones plasman hay una constelación de supuestos que necesitamos someter a debate. Especialmente porque afirmamos, a partir de los valores que sustentan la opción política de la obligatoriedad, que en una escuela secundaria en la que no hay lugar para que todos aprendan, no se brinda una educación de calidad. Una tradición escolar que requiere de la exclusión de algunos para sostener un determinado patrón de calidad, sigue llevando a cabo el mandato originario -de dudosa legitimidad para la educación pública actual- de educar a algunos jóvenes y no a todos los jóvenes.

La obligatoriedad no supone "bajar" o devaluar las expectativas de aprendizaje ni los horizontes de enseñanza del nivel; implica que los educadores podamos asumir el desafío de educar a todos, corresponsabilizándonos con los estudiantes, junto a los otros docentes, por los resultados parciales y finales de dichos procesos. Corresponsabilizándonos tanto por los buenos resultados de aprendizaje como por las dificultades y el no aprendizaje de los estudiantes.

Esto tiene implicancias políticas y pedagógicas, que inciden en los planos normativo, organizacional y didáctico del nivel, sobre los cuales ya se están planteando cambios, en diferentes puntos del país, en este último tiempo.

Pero hay más implícitos en la identidad originaria del nivel sobre los cuales es oportuno ahondar en este análisis, para continuar perfilando esa escuela secundaria con lugar para todos que pretendemos. Entre ellos: una idea del *conocimiento*, unas concepciones sobre *la enseñanza y la docencia*, unas representaciones sobre los *estudiantes*.

En la escuela secundaria primigenia, la intención principal fue llevar a los jóvenes al *conocimiento*. A un conocimiento con mayúscula, que se definía y dictaba fundamentalmente en las universidades y que se obtenía mediante el estudio pormenorizado de fuentes (siempre escritas) consideradas obras clave de la ciencia positiva. No sólo el conocimiento de estas obras era incuestionable en las escuelas preparatorias; su estudio y secuenciación temporal estaba regulado externa y estrictamente, justificado en las propias *disciplinas científicas*.

Esto exigía cierta *adhesión* por parte de docentes y alumnos: puede que comprendieran o no (lo que enseñaban o lo que aprendían), sin embargo su validez y vigencia no se prestaba a discusiones, respondía a otra lógica, externa al propio nivel. Podríamos afirmar que por mucho tiempo, en nuestras escuelas secundarias, resguardar y transmitir el valor de los conocimientos fue una tarea -simbólica, implícita, esforzada- más importante que la enseñanza misma.

En este marco, la *docencia* fue adquiriendo rasgos propios y distintivos: en secundaria, el mejor docente fue el más preparado en la materia que enseñaba y el que la transmitía con mayor fidelidad (fidelidad a la materia, claro). El que enseñaba y exigía la apropiación de conocimientos, con un rigor centrado en la adhesión a la letra de la asignatura y un valorado desapego al contexto particular en que esa transmisión se daba.

También el *estudiantado* fue cobrando identidad. Para aprender en el colegio secundario, la disposición a adherir a los conocimientos preestablecidos fue condición básica y la posibilidad de disponer abundante tiempo para dedicar al estudio, factor decisivo para incluirse. Llevando la metáfora al extremo (a los fines de un análisis más profundo), no había lugar para la "condición juvenil" de los estudiantes en el modelo de escuela originario; tampoco para los ritmos y variantes que imponen otras condiciones vitales -como el trabajo o la paternidad/maternidad- cuando estas se presentan a los jóvenes estudiantes. Así, la dedicación necesaria fue dedicación plena; el aprendizaje fue conocimiento y adscripción a las disciplinas científicas que la escuela transmitía. Y la promoción, una ecuación de ambos factores.

Hoy, las propias convicciones y la construcción de nuevos saberes pedagógicos nos invitan a desafiar todas estas ideas, tan invisibilizadas como presentes entre las escuelas y los educadores del nivel. Porque hemos constatado que el conocimiento científico se encuentra atravesado por las condiciones de su producción y por los intereses de los actores implicados en ella, y que dicha producción no se realiza exclusivamente en los centros académicos. También porque creemos que las diversas formas de conocer y de producir conocimientos, sus variadas fuentes y perspectivas, así como las diferentes vías de comunicación por medio de las cuales accedemos al saber acumulado, pueden y deberían inundar las aulas, a favor de volver a definir la función transmisora de la escuela secundaria contemporánea.

Estamos planteándonos renovar el vínculo de la escuela secundaria con el conocimiento, con base en otra concepción de *conocimiento*. Una concepción que convoca a los educadores a reapropiarse del mismo, haciendo propio el desafío de abrir el abanico de fuentes y tematizar asuntos referidos a distintos órdenes de la realidad y de la vida, que tengan vinculación con los desafíos que plantea la vida actual, en comunidad, con democracia. Desafíos que son tales tanto para profesores como para estudiantes; asuntos socialmente relevantes que requieren de procesos de identificación y elucidación que pueden comenzar en las escuelas.

Esta perspectiva sobre los conocimientos en la secundaria no se contradice con la transmisión del acervo cultural ordenado en disciplinas científicas. Sí la supera y rearticula en base a un sentido diferente, contemporáneo y vital: se trata de poner al alcance de todos los estudiantes la posibilidad de *saber* en base al conocimiento disponible. De educarse para dar curso a las demandas de una sociedad en la que la información tiene mayor accesibilidad que la construcción de saber con base en la misma. De formarse para poder

comprender conocimientos producidos por la ciencia, la técnica o la cultura que inciden, con mayor o menor trascendencia, en su vida cotidiana.

Esta perspectiva vuelve a trazar la tarea de los *docentes* del nivel. En primer lugar porque, como veremos en detalle en el tercer apartado de este texto, implica dar ingreso a las aulas a temas y problemas que requieren una activa toma de posición, que pueden estar fuera del índice de un manual clásico de corte disciplinar, y requerir del aporte de múltiples disciplinas e incluso del sondeo de variadas fuentes. En segundo lugar porque la enseñanza de conocimientos definidos en estos términos requiere trabajar conjuntamente con otros profesores, combinar instancias de clase expositiva de explicación de conceptos con instancias de diálogo y prácticas diversas, en el aula y fuera del aula. Requiere pensar el conjunto de la formación de los estudiantes, más allá de la propia materia, en favor de la construcción de saberes tales como los descriptos.

Hablamos así, simultáneamente, de otra concepción de *estudiante* secundario. Abierta la puerta al saber y a los conocimientos (en plural), aspiramos a construir una escuela en la cual los estudiantes puedan aprender a partir de sus saberes. Saberes escolares previos, más o menos afianzados, sobre matemática, lengua, arte, idiomas o ciencia, por ejemplo y también saberes sobre la vida, sobre la naturaleza o la tecnología, entre otros... Esto es, pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes y a la vez convocados a saber más, por sus docentes, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos disciplinares ayuden a formular mejores preguntas y a buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de "adhesión" o aprendizaje repetitivo.

En este marco, la idea de saber se desacraliza al tiempo que la transmisión tiene chances de democratizarse y pluralizarse. La docencia se diversifica y el currículum se acerca a la realidad, porque diversas voces y modalidades de enseñanza son necesarias para transmitir los múltiples saberes que requiere la formación de los adolescentes y jóvenes hoy.

Si docentes y estudiantes no dialogan desde sus perspectivas y situaciones vitales reales, con los conocimientos que la escuela pretende transmitir, dichos conocimientos se presentan lejanos y faltos de toda vitalidad para los adolescentes y jóvenes, y los propios procesos de transmisión se ven limitados para generar la apropiación significativa que toda experiencia de aprendizaje pretende provocar.

Ahora bien ¿estamos en condiciones de transitar este cambio? Sostenemos que un gran obstáculo para que la realidad cotidiana de la escuelas secundarias se transforme a partir de un renovado sentido pedagógico y político -quizás el primer obstáculo, desde nuestro punto de vista- es precisamente la persistencia

de aquel conjunto de concepciones que se plasmaron en la identidad pedagógica originaria del nivel y aún rigen como ideas, patrones de valoración y disposiciones en muchos de sus principales protagonistas y en el conjunto de la sociedad, aunque hayan perdido relevancia y requieran de profundas revisiones.

Para hacer frente a este obstáculo tal vez necesitemos indagar en el anclaje material de todas estas concepciones y analizar cómo pueden replantearse algunos aspectos que hacen a la concreción estructural del vínculo pedagógico en el nivel, para que una nueva idea de escuela pueda tener lugar, cada vez mayor y progresivamente, en el sistema educativo y en la sociedad.

Supuestos que trazaron la organización escolar

La organización de las escuelas secundarias también se encuentra marcada por la historia. Sus regulaciones, su estructura curricular, la forma y el uso de sus edificios, sus rituales y costumbres, incluso su ubicación en el territorio, se ajustaron armónicamente al mandato originario y persistieron redefiniéndose - en mayor o menor medida- conforme a los tiempos políticos e históricos de cada momento.

Consideremos en primer término el colegio estatal con internado que permitió a los primeros estudiantes secundarios concentrarse y recibir educación, en ciertos puntos estratégicos del país, tanto geográficos como académicos, en respuesta a la demanda social, histórica y política de la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de la misma escuela secundaria que pasó luego por diferentes configuraciones a lo largo de la historia argentina, recogiendo nuevos sentidos políticos que se plasmaron en variantes institucionales tales como: escuelas de comercio, escuelas normales, escuelas fábrica o las escuelas técnicas, por ejemplo. Pese a este devenir y hasta hace muy poco tiempo, las prácticas sociales y educativas sostuvieron una concepción relativamente estable sobre "lo que el colegio secundario es" y sobre "lo que un colegio no es". Esta concepción -conformada por el acumulado histórico de regulaciones normativas, materiales y prácticas, y frecuentemente inscripta en un emplazamiento edilicio tipo, reconocible en los establecimientos más antiguos- se plasma en lo que podríamos llamar la *organización tradicional* de las escuelas del nivel.

En esta *organización tradicional*, directivos, docentes, preceptores y alumnos se relacionan cotidianamente en un ritmo regular de clases, evaluaciones y acreditaciones; en grupos estables, cursos anualizados y experiencias pedagógicas previstas dentro del currículum común. Con este modelo escolar, en cuya descripción no hace falta ahondar dado que es parte de la experiencia vivida por todas las personas que hayan pasado por las aulas del nivel hasta hace no muy poco tiempo, se identificó profundamente a la educación secundaria. Ir al colegio secundario fue -con raras excepciones- ir a ese tipo de escuela.

Ahora bien, sostenemos que esta forma escolar de organización -que hemos denominado *tradicional*- se encuentra en crisis; en muchos establecimientos educativos resulta inadecuada para la enseñanza y no precisamente por el cambio de mandato político. Creemos que se resquebraja porque muchos docentes -entre otros actores políticos de gravitación en el sistema educativo- advierten que impide dar respuestas a los alumnos: a su inclusión efectiva (primero, como condición indispensable) y a sus posibilidades de aprender en el colegio secundario (luego, y principalmente).

El imperativo de *hacer lugar* en la educación secundaria nos lleva, en este orden de cosas, a legitimar los movimientos hacia nuevos modelos escolares que hoy se registran en el nivel, por cuanto están abriendo la posibilidad de que todos puedan estudiar. Son movimientos que van desde la creación de escuelas con una organización normativa alternativa, para públicos específicos, hasta modificaciones en la organización de los docentes, de los estudiantes y de los contenidos, en escuelas comunes que incorporan variantes en la cursada escolar regular tradicional. En ambos casos, los equipos docentes transforman el uso de las instalaciones, el uso del tiempo -anual o semanal- y muchos otros aspectos de la propuesta escolar, para que todos los estudiantes puedan asistir a la escuela y aprender con sus profesores.

“La secundaria”, en plural

En algunas jurisdicciones de nuestro país, se desarrollan propuestas de escolarización secundaria con diferentes formatos institucionales.

En Córdoba por ejemplo, se lleva a cabo desde 2010 el “Programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral” para jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado la escuela un año antes del año de inicio del programa o que no la han iniciado. La propuesta está organizada como un bachillerato en ciencias sociales e incluye espacios curriculares obligatorios, de duración anual o cuatrimestral, y complementarios. Al mismo tiempo, establece un sistema de promoción por asignaturas, que permite a los estudiantes organizar distintos recorridos, en función de un régimen de correlatividades⁴.

Las “Escuelas de Reingreso”, organizadas en 2004 por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son otro ejemplo, pionero en este proceso.

Están dirigidas a jóvenes de entre 16 y 18 años que no han comenzado sus estudios en el nivel o han tenido que interrumpir su escolaridad. Cuentan con un plan de estudios

⁴ Fuente: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>.

de cuatro años, compuesto por materias anuales y cuatrimestrales. Al mismo tiempo, contemplan un régimen de asistencia y promoción por asignaturas⁵.

A estas experiencias deben agregarse los desarrollos que muchas escuelas del nivel han hecho, desde la propia gestión institucional y como respuesta a las condiciones planteadas por su comunidad o sus estudiantes.

Vale recalcar que en este movimiento hacia nuevas maneras de hacer escuela se han planteado alternativas organizacionales radicalmente diferentes a la tradicional junto a otras que difieren sólo en algunos aspectos. A todas las valoramos como parte de una misma búsqueda: la de poner en discusión concepciones arraigadas que no dan respuesta a los desafíos de la sociedad actual, y que atan las formas tradicionales y exclusivistas de escolarización con la calidad educativa del nivel (en rigor, como dijimos, con un determinado concepto de calidad). Son esas ataduras, entre otros factores, las que han cercenado por años las posibilidades y los derechos educativos de gran parte de nuestros adolescentes y jóvenes.

Más allá de esta tendencia y de lo que instituye jurídicamente la Ley de Educación Nacional, efectivizar la extensión de la obligatoriedad y hacerlo deconstruyendo concepciones y construyendo alternativas apropiadas para los diversos contextos escolares y estudiantes, sigue siendo un desafío para gran parte del sistema educativo. También para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, pensamos que los educadores estamos en condiciones de asumir una posición de avanzada en este proceso, acompañando la progresiva modificación del emplazamiento organizacional del nivel con prácticas de enseñanza diferentes, que acusen recibo de las nuevas necesidades que plantea la educación de adolescentes y jóvenes en la actualidad. Prácticas que den vuelo a nuestro potencial y fortalezcan el valor pedagógico y democratizador de los nuevos modelos de escuela secundaria.

Por todo ello, si repensar el sentido es la tarea principal, y transformar la organización escolar en su conjunto, una plataforma necesaria para hacer lugar a todos en el nivel ¿cómo avanzar hacia la inclusión con aprendizaje? ¿Cómo hacer lugar desde la enseñanza?

La práctica pedagógica en cuestión

Así como “ir al colegio” en la secundaria podría no remitir a un solo modelo organizacional, enseñar no tiene una sola forma y “dar clases” -como sabemos- admite muchas variantes.

⁵ Fuente: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf

En coherencia con la *identidad pedagógica originaria* del nivel y su afinidad con la enseñanza universitaria se fue configurando, como hemos visto, un *tipo* de profesor que modeló -a manera de rol social instituido- la tarea de los educadores del nivel durante muchos años. En ese marco, cobró sentido una idea de “dar cátedra”, que habilitó ampliamente una enseñanza en la que el profesor podía llegar a no explicar los contenidos; bastaba con que los “exponga” para el curso. Una idea en la que podía llegar a desconocerse el saber (y el no saber) con que el estudiante llegaba y desentenderse de buscar información al respecto. Una idea de docencia en la que los profesores podían encargarse de la evaluación de “su materia” sin participar de la visión del conjunto del proceso aprendizaje de sus estudiantes.

Hemos hecho alusión antes a las concepciones de estudiante y de saber que circulan en coherencia con esta concepción de enseñanza y con el modelo de escuela que supone⁶. Advertido esto y en primera instancia, pensamos que este conjunto de cuestiones debe ser objeto de intenso debate entre los educadores del nivel ya que hay vínculos -al menos dos- que merecen la profunda revisión y el compromiso de quienes están implicados (y especialmente de los adultos responsables): la relación entre docentes y estudiantes y el vínculo entre profesores, conocimiento y enseñanza.

Matrices de aprendizaje en la docencia

Es interesante advertir, cuando hablamos de concepciones de enseñanza, que se trata de representaciones profundamente arraigadas, vinculadas con nuestros afectos y experiencias personales. Experiencias que, en la medida en que aluden a una práctica social (como lo son educarse o enseñar), también forman parte de una construcción histórica colectiva. De tal forma, portando mandatos sociales, estas representaciones operan como *matrices* de pensamiento y acción; están encarnadas en nosotros y modelan nuestras prácticas, aún cuando muchas veces, no estemos advertidos al respecto.

“...esa matriz subyacente según la cual organizamos y encodificamos nuestra experiencia, no consiste solo en una forma de la relación sujeto-mundo, sino que incluye también un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, una hipótesis acerca de quiénes somos nosotros aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación de conocimiento. Qué es lo permitido, qué es transgresión. Esta interpretación implica una concepción del

⁶ Cabe aclarar que cuando caracterizamos la docencia, la enseñanza, el estudiantado o la escuela que denominamos “tradicional” lo hacemos construyendo “tipos” que quizás no existen en forma pura hoy, ni representan punto a punto la vivencia escolar de ninguno de nosotros. Pensamos sin embargo que estos modelos o tipos nos ayudan a pensar la realidad actual, su arraigo tradicional, sus variantes y particularidades.

conocimiento, una concepción del sujeto, una concepción del poder. Por ejemplo, pensar que la realidad es en sí inabordable, incognoscible o inmodificable, es una forma posible de interpretar la relación sujeto-mundo, el acto de aprender. Vivir y pensar el acto de conocimiento como un proceso con alternativas, con progresivos acercamientos al objeto, significar ese acto como un movimiento de transformación recíproca entre sujeto y objeto es otra interpretación. Todas ellas remiten a modelos del aprender. Cuando un sujeto reclama lugar para su palabra y su experiencia en el aprendizaje revela un aspecto de su modelo interno, en el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica. Cuando alguien por el contrario acepta la palabra del otro, investido de autoridad y lo hace acríticamente negando su propia experiencia, más aun significándola como desconocimiento, [también] está poniendo en juego una modalidad de aprender. (...)
Ana Pampliega de Quiroga: "Enfoques y perspectivas en la psicología social". Ediciones Cinco, 1992. Páginas 47-57.

En cuanto al vínculo entre docentes y estudiantes, nos interesa realizar algunas consideraciones como puntas de un ovillo que sería interesante hacer rodar entre colegas, en las escuelas. A partir de las mismas, podremos avanzar en una revisión que incluye otros vínculos y relaciones constitutivas de las prácticas de enseñanza.

En primer lugar, hablamos de un vínculo que en el nivel secundario - históricamente y a diferencia del primario- se despersonalizó y descontextualizó, al tiempo que se valoraba positivamente esta operación simbólica. El hecho de que un estudiante pueda no conocer el nombre de su profesor -y viceversa-, o la situación frecuente en la cual un docente desconoce toda información personal sobre los sujetos a quienes enseña, son elocuentes en este sentido y están relacionados con la centralidad que cobró "la materia" por sobre los actores involucrados en su enseñanza y aprendizaje, tal como mencionamos, en el modelo originario. Esta realidad, por otro lado, gravó la estructura organizativa por completo, volviendo prácticamente imposible para muchos educadores replantear este vínculo sin implicar en ello considerables caudales de voluntad y tiempo extra.

Efectivamente, en este esquema organizacional, el abundante caudal de contenidos previstos, el reparto de los mismos en asignaturas, la formación de los docentes ligada directamente a dichas asignaturas curriculares, los horarios acotados y fijos previstos para la enseñanza de cada materia; la variedad y cantidad de materias que los estudiantes cursan por año y por día; la cantidad de escuelas que un profesor o profesora toma para componer un ingreso que le posibilite sustentarse, colaboraron entre muchos otros factores -hasta ahora-

fortaleciendo las dificultades con que se encuentran muchos educadores para redefinir su modo de vincularse con los estudiantes.

A pesar de ello y mientras nuevas condiciones de trabajo se construyen, pensamos que es necesario reflexionar sobre el vínculo pedagógico y definirlo apelando a nuevos tópicos. La buena disposición del educador hacia el estudiante, que entabla un lazo y expresa interés por su singularidad, es parte constitutiva de la enseñanza y merece ser nombrada. Estas cuestiones -muchas veces decisivas en procesos de inclusión educativa- no implican perder de vista que el vínculo pedagógico se instaura para que el estudiante efectivamente construya los saberes que hacen a su educación en secundaria. Hablan, eso sí, de una concepción de enseñanza en función de la cual el educador no puede pensar la enseñanza en el vacío de conocimiento sobre el contexto, las condiciones vitales y las trayectorias educativas de sus estudiantes.

Para pensar entre colegas, en la escuela.

Les proponemos hacer un ejercicio referido a esto.

En un espacio de trabajo entre pares, cada profesor o profesora responderá en forma escrita e individual a la siguiente pregunta: ¿qué es un buen docente de secundaria para mí hoy? Recordará y escribirá también lo que pensaba que era un buen docente, al momento de iniciarse en la actividad.

Probablemente nos encontremos, al compartir las notas de cada uno, con un conjunto interesante de rasgos para visualizar, cotejar y discutir. Sobre esa base podremos comenzar a imaginar, definir y escribir, esta vez en conjunto, cuáles serían los rasgos de la "buena docencia" para el nivel y para la escuela, desde la perspectiva del profesorado.

Ahora bien, si nos planteamos deconstruir y reconstruir representaciones, conviene enriquecer lo trabajado con otro punto de vista, de fundamental importancia: ¿Qué aspectos de la docencia valoran los estudiantes de esta escuela y por qué?

Será la perspectiva de los estudiantes (recuperada de las conversaciones que estos hayan tenido con sus preceptores y/o sus tutores, entre otras posibilidades) la que finalmente nos permitirá ubicarnos mejor en el rol docente: con nuestras convicciones, reconstruyendo entre pares los propios rasgos identitarios y de cara al presente, que es nuestra ocasión.

Los sujetos del vínculo pedagógico se presentan reales en este encuadre: con nombres, historias, posibilidades y obstáculos concretos. Así, el aprendizaje

significativo es más probable. Sin embargo y al menos en los formatos organizacionales más frecuentes en el nivel, es poco usual que un docente pueda "sacar adelante" a todos los estudiantes, trabajando en soledad. Que todos aprendan es una tarea para equipos de enseñanza. Y al decir "equipos", no hablamos sólo de la posible combinación de las perspectivas profesionales de tutores, psicólogos y asistentes de distinto tipo -que sin dudas puede resultar valiosa-. Pensamos en la decisiva importancia del trabajo conjunto entre los docentes de un mismo establecimiento.

Volviendo a los sentidos fundacionales y a los "tipos" que reconstruimos a partir de ellos, a los fines de esta reflexión, podemos decir que la cuestión del trabajo entre profesores no constituyó parte del rol docente, en la matriz originaria. Para empezar, en esta última no se contemplaba corresponsabilidad alguna por los resultados (los deberes y la exigencia, el aprender o el no aprender eran las cargas propias del rol de alumno) ni posibilidad remota de que el docente "no sepa" cómo enseñar "su materia" a estudiantes con muy diversos saberes y disposiciones previas e idéntica necesidad de aprender. Conocimientos, materias y contenidos que se presentaban fijos e inapelables en la tradición pedagógica originaria del nivel movilizaron en forma individual tanto a profesores como a alumnos y marcaron la exclusión de muchos adolescentes y jóvenes.

En este tiempo, sostenemos que los sentidos y perspectivas que convocan nuestra profesionalidad interpelan más nuestros supuestos de *saber* que nuestro desconocimiento. Podríamos admitir que los educadores no siempre tenemos claridad sobre nuestro *no saber*, ni sobre nuestras limitaciones a la hora de enseñar en nuevos contextos, a nuevos estudiantes y en el marco de opciones político pedagógicas diferentes a las tradicionales en el nivel. Con esta claridad podremos dar lugar a que el trabajo con otros multiplique las posibilidades de enseñanza y la construcción de alternativas posibilite aprender a aquellos estudiantes que demandan nuestra mejor práctica.

En esta línea de análisis, la mención a cuestiones que hablan de un nuevo lugar para la enseñanza en la secundaria de nuestro tiempo y del desarrollo de nuevas formas para el ejercicio docente en el nivel, podría continuar. Y es deseable que así sea, especialmente en las salas de profesores, en cada colegio donde cabe pensar los desafíos y las agendas de trabajo concretas que marcan nuevas perspectivas para los estudiantes.

En secundaria, el futuro es hoy

Mucho se ha hablado de una cierta nostalgia por la calidad perdida, circulando en pasillos, salas de profesores y programas de los colegios secundarios, como expresión de una angustiada búsqueda que no encontraba rumbo. Aquí hemos propuesto algunas claves para deconstruir, punto a punto, palabra por palabra, el mensaje romántico que ha dejado en la memoria colectiva de la sociedad en general y de la docencia en particular, un modelo escolar que fue exitoso para la educación de un grupo de jóvenes de la sociedad y según los parámetros de

éxito y calidad impulsados y valorados en un determinado contexto histórico, social y político. Calidad, selección y exclusión conformaron durante muchos años la fórmula simbólica del éxito de una educación secundaria que estaba al servicio de una estructura social estratificada que pretendía retroalimentarse mediante un sistema educativo piramidal y trayectorias educativas de desigual duración.

Esto no merece hoy nuestra nostalgia Hemos transitado años de historia y de exclusiones diversas; nos encontramos en condiciones de abogar por una sociedad ampliamente democrática y por un sistema educativo que brinde a cada ciudadano las mejores oportunidades para recibir una educación de calidad, que abra horizontes de justicia e igualdad social.

En este contexto, hoy los educadores nos encontramos interpelados, desafiados por la posibilidad de establecer más y mejores *lugares* simbólicos y materiales para enseñar y aprender en los colegios de secundaria. También por los obstáculos -simbólicos y materiales, una vez más- que, a cada paso, encontramos para hacerlo.

Sin embargo, nos atrevemos a intentarlo: el tiempo oportuno y favorable es hoy. Y si en el presente ya no cabe la nostalgia de imaginarios "tiempos mejores", cabe la construcción creativa de lo nuevo. Estamos en un buen momento para dar lugar a la enseñanza en todas aquellas formas que los equipos de profesores consideremos valiosas y apropiadas para brindar ricas y provocadoras experiencias educativas a los estudiantes. Estamos en un tiempo histórico favorable para dar lugar al aprendizaje, propiciando y valorando variados ofrecimientos y diferentes experiencias estudiantiles en el nivel, plurales y equitativas, adecuadas a los diversos contextos y situaciones en que los adolescentes y jóvenes transitan su educación secundaria, por estos días.

Cecilia Cresta
Buenos Aires, agosto 2011