

voces

en el Fénix



LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA NACIÓ POR LA NECESIDAD DEL ESTADO DE AFIANZAR SU CONDICIÓN DE NACIÓN, EN UN CONTEXTO DE DEMANDA POR PARTE DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE QUE VEÍA EN AQUELLA LA POSIBILIDAD DE PROGRESO. QUEDA PENDIENTE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN VERDADERAMENTE INCLUSIVA, CONCEBIDA COMO UN DERECHO Y CON OBJETIVOS DE DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO.

SER DIGNO DE SER

sumario

n°62

junio 2017

editorial

CRISIS Y DESAFÍO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Abraham Leonardo Gak



MARCELO KRICHESKY Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar 6 **LUZ ALBERGUCCI** La escuela secundaria de todos, con todos y para todos. Análisis desde la investigación y la estadística educativa 14 **GRACIELA FAVILLI** Secundaria y desafío curricular 22 **MANUEL JERÓNIMO BECERRA** La crisis de paradigmas de la escuela secundaria 30 **GABRIEL BRENER, MARCELA MARTÍNEZ, DAMIÁN HUERGO Y GUSTAVO GALLI** El bullying tiene quien lo exprese 38 **ALFREDO CARBALLEDA** La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones 46 **CLAUDIA BRACCHI** Democracia, participación y convivencia 52 **GISELA ANDRADE y DÉBORA SCHNEIDER** Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista 60 **CLAUDIA CESARONI y DIEGO ANTICO** Un barrio, una escuela 68 **SANDRA ELIZABETH JAURENA** La escuela secundaria, problemas, conquistas y desafíos 76 **LIZZIE WANGER Y LUIS CABEDA** Secundaria y formación de directivos. 84 **ROXANA LEVINSKY** Los nuevos sujetos de la escuela secundaria: a la conquista de los signos 94 **GRACIELA MORGADE** Género y escuela secundaria. Políticas implementadas y desafíos pendientes 102 **MIGUEL ANDRÉS BRENNER** Educación 2030. Una perspectiva crítica 110 **SERGIO BALARDINI** "Compu, papel y tijera" 116 **ALEJANDRO VAGNENKOS** Encuentros a oscuras 122 **NÉSTOR ABRAMOVICH** Una escuela privada que hace educación pública 130

Voces en el Fénix
es una publicación
del Plan Fénix

ISSN 1853-8819
Registro de
la propiedad
intelectual en
trámite.



Los artículos
firmados expresan
las opiniones
de los autores
y no reflejan
necesariamente
la opinión del
Plan Fénix ni de
la Universidad de
Buenos Aires.

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Decano

César Humberto Albornoz

Vicedecano

José Luis Franza

Secretario General

Gustavo Montanini

Secretario Académico

Pablo Rota

Secretaria de Hacienda y Administración

Carolina Alessandro

Secretario de Investigación

Adrián Ramos

Secretario de Bienestar Estudiantil

Marcelo Conti

Secretario de Graduados

Rubén Arena

Secretario de Posgrado y Relaciones Institucionales

Catalino Nuñez

Secretario de Transferencia de Gestión Tecnológica

Omar Quiroga

Secretario de Relaciones Académicas Internacionales

Humberto Luis Pérez Van
Morlegan

Secretaria de Doctorado y Posdoctorado

Maria Teresa Casparri

CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Claustro de Graduados

TITULARES

Gabriela Verónica Russo

Luis Alberto Cowes

Rubén Arena

María Jose Canals

SUPLENTES

Roberto Darío Pons

Daniel Roberto González

Juan Manuel Oro

Adrián Zappia

Claustro de Alumnos

TITULARES

Mauro Roberto Sartori

Carla Joana Kranevitter

Antonio Benito Ambrune

Ena Ailin Andrada

SUPLENTES

Julian Gabriel Leone

Jonatan Rafael Barros,

Antonella Cesare

Ignacio David

staff

DIRECTOR

Abraham L. Gak

COMITE EDITORIAL

Eduardo Basualdo

Oscar Oszlak

Fernando Porta

Alejandro Rofman

Ricardo Aronskind

COORDINACIÓN TEMÁTICA

Gabriel Brener

SECRETARIO DE REDACCIÓN

María Sol Porta

PRODUCCIÓN

Paola Severino

Erica Sermukslis

Tomás Villar

CORRECCIÓN

Claudio M. Díaz

DISEÑO EDITORIAL

Martín Marpons

DESARROLLO Y DISEÑO DEL SITIO

Leandro M. Rossotti

Carlos Pissaco

Córdoba 2122, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono 5285-6819. www.vocesenelfenix.com / voces@vocesenelfenix.com

CRISIS Y DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El escenario actual de la educación, alejado de las bases que le dieron fundamento en el siglo XIX, expone una debilidad que la vacía del sentido sobre el que enormes masas de población vieron satisfechas sus necesidades educativas como apuesta al futuro.

Esta concepción estaba fundada sobre el convencimiento de que la educación era condición para un futuro promisorio y en el que confluían, aparentemente, las necesidades de la población, fundamentalmente inmigrantes, con las necesidades del Estado de construir una Nación.

Aunque parezca contradictorio, la escuela sigue siendo hoy reconocida como institución confiable y generadora de posibilidades. La escuela no da garantías de un progreso seguro, de una inserción social y laboral cierta; sin embargo, sin ella no existe ni siquiera la posibilidad de competir en una sociedad cada vez más sujeta a los dictados de los mercados.

La crisis por la que atraviesa, cuya expresión más notoria es el retraso, la reiterada repitencia y el abandono de una enorme franja de jóvenes de la escolaridad media, da cuenta del sostenimiento de la desigualdad, de la segmentación y del carácter elitista que la caracterizó en sus comienzos.

En momentos en que el capitalismo neoliberal desplaza la lógica de organizar a una población en un territorio para formar ciudadanos a partir de la ley, y se instala la del consumo como patrón de constitución de la subjetividad –somos en tanto poseemos–, la escuela se encuentra despojada del sentido que la originó.

La Ley Nacional de Educación 26.206, al fijar la obligatoriedad de los estudios secundarios, consolida el concepto de que la educación no es una mercancía sino un derecho, creando las condiciones para que cumpla con su misión integradora.

La irrupción en la escuela de situaciones imprevistas: la violencia de distintos tipos, el cuestionamiento a la autoridad, el asistencialismo, el trabajo infantil y adolescente, la maternidad y paternidad anticipada de los alumnos, el consumo y la adicción variada, genera impotencia frente a la representación de lo esperado y esperable, y el fracaso escolar debido, entre otras causas, al desencuentro entre generaciones.

Estas reflexiones invitan a pensar en la necesidad de transformar un sistema fundado sobre principios que promueven la uniformidad, la centralización y la distribución de conocimientos para todos y que tienda a generar la pluralidad y la diversidad de modo que las diferencias no aparezcan como una excepción sino como un ingrediente fundamental, capaz de construir un espacio y tiempo habitables.

La realidad demostró que la escuela reproduce el orden social al generar la expulsión de quienes se encuentran en situación de inferioridad por un sistema que no contempla las diferencias, ratificando así la injusticia.

No se puede seguir sosteniendo en función de principios democráticos un sistema único, cuando ya se demostró su ineffectividad. Es posible pensar circuitos novedosos en estructuras, modos de organización y enfoques pedagógicos según distintas necesidades y una escuela que desarrolle competencias y capacidades semejantes con aprendizajes diferenciados.

Se requiere instalar un sistema que contemple estas cuestiones, lo que constituye una invitación al pensamiento y una apelación a imaginar una escuela que produzca cambios también en poblaciones actualmente excluidas.

Tenemos conciencia de que el voluntarismo no podrá por sí solo modificar la situación actual signada por una regresiva distribución del ingreso, con situaciones económicas y sociales lacerantes.

Un proyecto educativo diferente requiere la incorporación no solo de profesores en cantidad y calidad suficientes sino también profesionales de otras disciplinas, como psicólogos, trabajadores sociales, expertos en comunicación y administradores. En este enfoque la educación no se limita al trabajo con los adolescentes sino que abarca de un modo integral a sus familias.

Nos hallamos ante una crisis muy significativa que requiere ser enfrentada; por eso mismo urge abordarla. Hoy, más que nunca, necesitamos una mirada que incluya la participación de expertos y que también tenga en cuenta las experiencias, los saberes y las esperanzas de toda la comunidad educativa (padres, docentes, autoridades, políticos e imprescindiblemente a los jóvenes). Solo así la escuela secundaria argentina podrá asumir su rol fundamental como uno de los pilares del desarrollo con equidad en nuestro país.

ABRAHAM LEONARDO GAK (DIRECTOR)





PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN Y LA AMPLIACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR. APOORTES PARA UN BALANCE NECESARIO



A PARTIR DE LA LEY DE EDUCACIÓN DE 2006 ES POSIBLE DETECTAR CIFRAS QUE HABLAN DE UNA MEJORA EN RELACIÓN CON LA DEMOCRATIZACIÓN SOCIAL DEL NIVEL SECUNDARIO. SIN EMBARGO, SE IMPONE UN DEBATE DE TIPO CUALITATIVO, QUE TENGA EN CUENTA DISTINTAS EXPERIENCIAS EXITOSAS EN CUANTO A NUEVOS FORMATOS, CAMBIOS EN EL RÉGIMEN ACADÉMICO Y LA POSIBILIDAD DE ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES DIVERGENTES DE LAS TRADICIONALES.

por **MARCELO KRICHESKY**. *Lic. en Educación. Magister en Ciencias Sociales con mención en educación (FLACSO) y Doctorando en Educación (FLACSO. UBA). Consultor en organismos de gobierno y ONGs sobre programas sociales y educativos orientados al reingreso escolar. Profesor ordinario de Currículum (UNSAM). Investigador, docente y director de la Especialización en Políticas Educativas en Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Coordinación de proyectos de investigación sobre educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires en la Unidad de Evaluación, Estadística y Evaluación para la equidad y calidad educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor visitante en Maestría en Educación y Derechos Humanos (Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín)*



Introducción

La obligatoriedad de la educación secundaria constituyó para una mayoría de países de América latina (López, 2015) y en la Argentina en particular, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, un hito de políticas educativas con enormes desafíos para el sistema educativo, sus instituciones y actores. Numerosas investigaciones acerca de la ampliación de la obligatoriedad han puesto foco, entre otros, en la reconfiguración de las estructuras académicas de este nivel educativo, las transiciones de políticas socioeducativas focalizadas a universales y la trama que se articuló desde los noventa entre el Estado y la sociedad civil, así como las nuevas desigualdades sociales y educativas y la experiencia escolar (Dussel, 2004; Kessler, 2004; Martignoli, 2014).

Este artículo pretende ser un aporte para un balance de los procesos de escolarización de adolescentes en la escuela secundaria, cuya nota distintiva no son solo variaciones cuantitativas, sino matices cualitativos de trayectorias escolares interpeladas por el imperativo de la inclusión y el derecho, junto a culturas escolares y un dispositivo organizacional que cristaliza diferencias sociales. Finalmente se plantean pinceladas en torno a la emergencia de políticas educativas jurisdiccionales e iniciativas institucionales, que imprimen modificaciones en el formato escolar y en el régimen académico en clave de una escuela más democrática y justa.

En síntesis, asistimos en estos últimos años a la configuración de procesos de escolarización que desbordan los análisis tradicionales de indicadores educativos.

1. Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar

Los procesos de escolarización de los adolescentes de los sectores más pobres y vulnerables se desarrollaron en las últimas décadas en una intersección compleja entre políticas de ampliación de derechos y procesos institucionales marcados a fuego tanto por la segmentación y la fragmentación escolar, como por procesos de declive y segregación urbana. La incorporación de estudiantes de grupos sociales que mayoritariamente no asistieron o que reingresan a la escuela, significados como *nuevos públicos*, dio y da lugar a dilemas que circulan en el cotidiano escolar como asistir o enseñar, o reconocer e incluir, que hoy se reconfiguran en políticas neoliberales e ideologías que desplazan el enfoque de derechos y sitúan a estos adolescentes desde el tutelaje o el control del riesgo y la peligrosidad social (Wacquant, 2007).

A modo de radiografía general y provisoria sobre los procesos de escolarización y lo que arrojan diferentes fuentes estadísticas, del análisis del período 2001-2010 hay consenso sobre la escasa variación de las tasas de escolarización, en similitud a una mayoría de países de América latina (López, Sourrouille, 2010). En la población de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, considerando Censos Nacionales 2001 y 2010, el crecimiento se da del 95% al 96,5 y del 79,4% al 81,6%, respectivamente. No obstante, entre 2003-2014 (EPH 2014/Áreas Urbanas) (Botinelli 2015), se advierte una mejora de la asistencia educativa, particularmente en algunas regiones del país¹ y en el grupo de 15 a 17 años crece del 84% al 88%. También en el período 2003-2014 se acrecentó la incorporación de adolescentes de sectores de menores ingresos del 77% a 83%.

A pesar de este avance en el cumplimiento de un derecho y una mayor democratización de este nivel educativo (especialmente en acceso), una serie de ensayos (Gentili, 2009; Brener y Galli, 2016) advierten la persistencia de procesos de inclusión excluyente en su expresión material y simbólica y reconfiguración de la desigualdad al interior de las instituciones (Martignoli, 2012: 8). Ciertamente los procesos de repitencia y el abandono son una expresión de este binomio inclusión-exclusión, y objetivan

distancias entre trayectorias teóricas y prácticas (Terigi, 2009) en un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscioli, 2015).

Asimismo, la repitencia sigue siendo “el problema de las trayectorias”, que recrudece al calor de las agendas mediáticas y la obsesión por la calidad, centrada en las capacidades individuales que jerarquizan a los estudiantes en la carrera escolar (Krichesky, 2015: 1), bandera de los nuevos operativos de evaluación Aprender (2016) y el Plan Maestro (2017) del ministerio nacional de Educación, de muy escaso o nulo debate en la comunidad educativa (Birgin, Morgade, 2017).

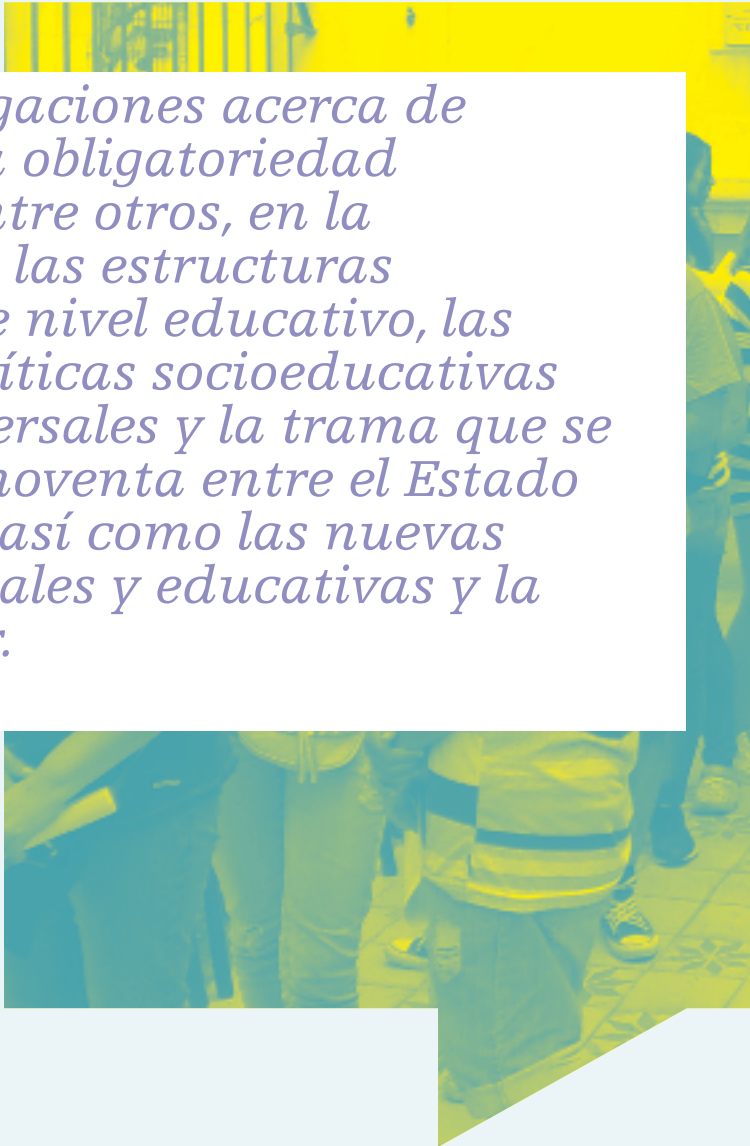
Si bien se señala que a los 17 años (en base a matrícula 2013), solamente el 37% llega al último año de secundaria sin repetir (Rivas, 2015), en el estudio de Botinelli, (2015) se identifica para el período 2006-2013 una disminución de la repitencia en el ciclo básico y orientado del 12,8% al 11,6% y del 8,1% al 6,4%, respectivamente. Del mismo modo, entre 2005-2013 desciende el abandono interanual en el ciclo básico y orientado del 9,9% al 8,4% y del 18% al 14,5%, respectivamente, junto a modificaciones en los niveles de egreso.

Cabe señalar que el abandono escolar en el ciclo orientado, lejos de ser absoluto, tiene un grado de relatividad, ya que luego de uno o dos años un grupo significativo de estudiantes que abandonan se inscriben en las ofertas de jóvenes y adultos (EDJA), con lo cual podríamos afirmar, a pesar de no disponer de datos precisos, que asistiríamos a la configuración de un circuito de reescolarización en la que la EDJA cumple un papel singular. De todos modos, últimos estudios señalan el caudal de jóvenes entre 16 y 29 años (DINIECE 2013; Krichesky, 2015)² que engrosan la matrícula de esta modalidad, lo cual implica cambios institucionales en un pasaje de la tradicional función de garantizar la terminalidad y la formación para el trabajo a un mayor énfasis en estrategias de contención socioafectiva y social, con escaso desarrollo de políticas curriculares y de formación que acompañen a los docentes en los Centros de Educación Secundaria para jóvenes y adultos (CENS).

Más allá de las variaciones cuantitativas que presentan estos indicadores y los pasajes a las ofertas de jóvenes y adultos, resultan significativas las formas de escolaridad de baja intensi-

1. En este trabajo se identifica las regiones con mayor crecimiento de matrícula en el período 2003-2014 como NEA (85% a 88%) y el NOA (82% a 88%). En Cuyo y en el Gran Bs. As. la mejora es del 82% a 87% y 85% a 88%.

2. En DINIECE 2014 se señala que el 72% de la matrícula de la secundaria de adultos corresponde a las edades de 16 a 29 años. En Krichesky 2015, se señala que durante 2000-2011 crece en la CABA esta oferta en más del 100% el grupo de hasta 20 años. En 2011 su proporción respecto de la matrícula total de la oferta era del 31,2%.



Numerosas investigaciones acerca de la ampliación de la obligatoriedad han puesto foco, entre otros, en la reconfiguración de las estructuras académicas de este nivel educativo, las transiciones de políticas socioeducativas focalizadas a universales y la trama que se articuló desde los noventa entre el Estado y la sociedad civil, así como las nuevas desigualdades sociales y educativas y la experiencia escolar.

dad caracterizadas por el desenganche (Kessler, 2004:193), con intermitencias e itinerancia por el sistema, a lo que se suman fenómenos de estigmatización múltiple (individual y territorial) y dinámicas de socialización homogéneas que redundan en un mayor aislamiento social (Chávez, 2012).

De todos modos, y a pesar de la acumulación de desventajas sociales propias de la pobreza y la vulnerabilidad, en un estudio realizado sobre la experiencia escolar (Martignoli, 2014) se observa una significativa “impredictibilidad de resultados escolares dado el encuentro relacional entre variadas y múltiples situaciones” (Martignoli, 2013; 295), propio de lo que Lahire (2004) expresa en clave de acumulación y reestructuración entre las experiencias vividas en forma de *habitus* o esquemas de acción y la actualización de este capital en función de las experiencias presentes (2004: 295). Desde esta perspectiva, la experiencia escolar y la acción educativa son resortes indispensables para la revisión crítica de nuestro trabajo pedagógico a los fines de alterar trayectorias escolares fallidas y de exclusión.



2. Cambios en el formato y variaciones en el régimen académico

La problemática del formato escolar como condicionante de las trayectorias escolares tuvo un intenso debate y aportes desde la investigación y las políticas educativas. En la Argentina, con antecedentes regionales (Perazza, Vaillant y Terigi, coord., 2009), un conjunto de políticas emergentes de carácter estatal como, entre otras: la de las escuelas medias de reingreso de la ciudad de Buenos Aires (2004); los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de Buenos Aires (2008); el Programa de inclusión y terminalidad educativa (PICT) de 14 a 17 años de Córdoba (2010), marcaron un cambio de rumbo en torno a la posibilidad de instrumentar políticas curriculares orientadas a profundizar la flexibilización y la organización curricular con el propósito del reingreso, la aceleración, el puente para la continuidad escolar y la terminalidad (Toscano, Briscioli, Terigi, 2012). Un rumbo que tuvo incidencia en el desarrollo de otras experiencias como en Rosario, Santa Fe (Fattone y Bernardi,

2014), o las escuelas secundarias creadas en acuerdo con universidades del conurbano (2012).

Un corpus de investigaciones producidas en torno a estas propuestas educativas nos señala una serie de problemáticas, entre ellas la fragmentación (Tiramonti, 2011) o la baja escala pese a la alta intensidad pedagógica en clave de alteración de la monocronía (Terigi, 2015). Otros trabajos analizan procesos de sociabilidad y el papel que cumplen las relaciones pedagógicas en base al reconocimiento emocional, social y/o político, así como la reconstrucción del oficio de estudiante y la posibilidad de proyectar otros futuros posibles como elemento constitutivo del lazo social (Krichesky y Giangreco, 2016).

Junto a estas propuestas de cambio de formato escolar circunscritas al reingreso de los sectores más postergados de la población, un conjunto de políticas para la educación secundaria obligatoria se orientaron desde el 2011 a producir variaciones del régimen académico (como los casos de Buenos Aires y Córdoba en 2011, y posteriormente Río Negro, entre otras) que

ponen el acento en diferentes aspectos, como: estrategias de acompañamiento y evaluación adicionales a las consagradas mesas de exámenes de diciembre y febrero/marzo; la consideración del ausentismo por materia y la posibilidad, por parte de la escuela, de definir alternativas de escolarización vinculadas a trayectorias discontinuas derivadas del abandono temporario, enfermedad, mudanza, etc., hoy extensivo –con variantes– a otras jurisdicciones del país. Estas políticas dan y dieron pistas de estrategias pedagógicas institucionales destinadas a brindar –a partir de un trabajo colectivo con docentes y otros actores institucionales– no solo nuevas y más oportunidades en el recorrido escolar sino la alteración de la repitencia en el marco de una escuela más democrática y menos selectiva, que no renuncia a la enseñanza.

Junto a estas iniciativas de una escala jurisdiccional o experiencias populares de escuelas secundarias orientadas a construir prácticas y sentidos educativos alternativos a la políticas neoliberales (Vázquez, 2013: 20), proliferaron durante estos años alternativas de sindicatos, organizaciones o movimientos sociales como los bachilleratos populares o las expediciones pedagógicas del movimiento pedagógico latinoamericano (Brito, Curti e Imen, 2013-2014), que dan cuenta de otros modos de hacer

escuela y de instituir procesos colectivos de debate y de investigación-acción en clave de una pedagogía emancipatoria.

En síntesis, asistimos en estos últimos años a la configuración de procesos de escolarización que desbordan los análisis tradicionales de indicadores educativos. Si bien la información nos señala mejoras en cuanto a la democratización social del nivel, resulta necesario, en el contexto actual, volver a poner la mirada en el plano de la subjetividad de los estudiantes y otros modos de transitar la escuela, así como en diferentes formatos escolares, y experiencias de variación del régimen académico ya acumuladas en varias jurisdicciones y en alternativas de diferentes actores sociales (propias de movimientos y organizaciones sociales) que trascienden la escena escolar tradicional.

En este sentido, se trata de habilitar más espacios de deliberación colectivos en y con las escuelas, gremios, movimientos y organizaciones, universidades, para compartir no solo la experiencia acumulada de políticas y experiencias institucionales destinadas a restituir el sentido de la enseñanza y alterar procesos de exclusión. También se impone, ahora más que nunca, reconstruir colectivamente estrategias de actuación pedagógica en el marco de una escuela secundaria más justa.

Los procesos de escolarización de los adolescentes de los sectores más pobres y vulnerables se desarrollaron en las últimas décadas en una intersección compleja entre políticas de ampliación de derechos y procesos institucionales marcados a fuego tanto por la segmentación y la fragmentación escolar como por procesos de declive y segregación urbana.

Bibliografía

- BOTINELLI, L. (2015) "La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo". *Temas de Educación / Boletín* N° 11, Área de Investigación y Evaluación de Programas.
- BRENER, G. Y GALLI, G. (comp.) (2016) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado, o el mérito como opción única de mercado*. Crujía La Salle, Stella. Bs. As.
- BIRGIN, A.; CARLI, S.; MORGADE, G.; PERAZZA, R. (2017) "Un Plan Maestr@ sin maestr@s". *Página* 12. Junio. Bs. As.
- BRITO, CURTI, IMEN, LÓPEZ CARDONA, ALDANA, S.; STOPANI, N. (2013-2014), *Construir. Caminando. Reflexiones y aprendizajes acerca de las expediciones pedagógicas. Venezuela-Argentina*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. CTERA. Bs. As.
- BRISCIOLI (2015): "Desigualdades educativas". Reunión Científica (RC): "Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)". Universidad Pedagógica Buenos Aires (UNIPe) - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Briscoli.pdf>
- CHÁVEZ, M. (2010): *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*.
- DINIECE (2013): *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Ministerio Nacional de Educación, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2004): *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- FATTONE, N.; BERNARDI, G. (2014): "Programa Joven de Inclusión Socioeducativa". En *Colección Educar en Ciudades*. UNICEF Coord. Terigi, F. Bs. As.
- GENTILLI, P. (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de inclusión excluyente en América latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 49, pp. 19-57.
- GIOVINE Y MARTIGNOLI (2014): "Lo socio educativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa", en Corbalán, M.A.: *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos, Buenos Aires.
- KESSLER, G. (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. IIPE. Bs. As.
- KRICHEKY, M. (coord.), CABADO, G.; GRECO, M.; SAGUIER V. (2016): *Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y las especialidades. Un estudio de casos*, UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- KRICHEKY, M.; GIANGRECO, S. (2016): "La experiencia de reescolarización en la educación secundaria, lazo social y aprendizajes". Ponencia presentada en Reunión Científica Desigualdad Educativa Post Ley de Educación Nacional. UNIPe. Bs. As. <http://unipe.edu.ar/actividad-academica/investigacion/direccion-de-programas-y-proyectos-de-investigacion/actividades/reunion-cientifica-desigualdades-educativas/>
- KRICHEKY, M. (2015): "Por qué repiten el secundario. La educación en debate". *Dossier Le Monde*. UNIPe. Bs. As.
- LAHIRE, B. (2004): *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Editorial Bellaterra. Barcelona.
- LÓPEZ y SOURROUILLE, F. (2010): "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". *Cuaderno 07 Debate*. SITTEAL. IIPEUNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- LÓPEZ, N. (2015): *Las leyes generales de educación en América Latina*. IIPE UNESCO. CLADE.
- MARTIGNOLI, L. (2013): *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Editorial La Colmena. Bs. As.
- RIVAS, A. (2015): *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- PERAZZA, R. y VAILLANT, D.; TERIGI F (coord.) (2009): *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TERIGI, F. (2009): *Las trayectorias escolares. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar"*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>. Ministerio de Educación.
- TERIGI, F. (2015): "Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria". Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede FLACSO, Bs. As.
- TIRAMONTI, G. (2011): "Escuela media: la identidad forzada". En Tiramonti, G. (comp.): *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 17-33). Buenos Aires, FLACSO-Homo Sapiens.
- UNIPe (2014): "¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria". *El Observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPe*, Diciembre de Año 1. Número 2.
- VÁZQUEZ, S. (2013): *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Editorial Stella. La Crujía. Bs. As.
- WACQUANT, L. (2013): *Los condenados de la ciudad*. Siglo XXI. Bs. As.





EN 2006, LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL ESTABLECIÓ, ENTRE OTRAS COSAS, LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO. LEJOS DE LAS EVALUACIONES SIMPLISTAS Y EL ESCENARIO APOCALÍPTICO PRESENTADO POR LA GESTIÓN ACTUAL, AQUÍ SE PROPONE UN ANÁLISIS DE LO REALIZADO TOMANDO COMO BASE LOS EJES DE CALIDAD Y DE INCLUSIÓN EN TANTO CONCEPTOS INDISOCIABLES.

LA ESCUELA SECUNDARIA DE TODOS, CON TODOS Y PARA TODOS. ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LA ESTADÍSTICA EDUCATIVA

por **LUZ ALBERGUCCI**. *Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y docente. Especialista en planeamiento y estadística educativa. Se ha desempeñado en organismos públicos nacionales y provinciales, entre otros fue directora de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, de 2012 a 2015. Actualmente se desempeña como docente en carreras de formación docente, en la Diplomatura en Conducción de las Instituciones Educativas del Joaquín V. González, docente e investigadora en la Universidad Nacional de Hurlingham, e integrante de Bitácora Asociación Civil.*

La escuela secundaria en la Argentina, como en todo el mundo y particularmente en América latina, viene siendo un tema de debate en todos los ámbitos posibles, desde los ministerios de Educación, los medios masivos de comunicación y la opinión pública. Algunos agoreros del “todo pasado fue mejor” la califican como un nivel en crisis, y suelen utilizar algunos datos duros –estadísticas educativas– para sustentar sus discursos. ¿Es cierto que la escuela secundaria “no puede más”? ¿Debemos volver a aquel pasado para pensar en la escuela secundaria actual?

En las líneas siguientes se hará un recorrido sobre los ejes de inclusión y calidad en la escuela secundaria, utilizando los datos estadísticos disponibles y realizando un recorrido histórico para acercarnos a posibles respuestas a estos interrogantes.

Suele repetirse en el discurso actual político y mediático “todo lo que falta” para cumplir con los objetivos que nos planteamos como país en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) que hizo obligatorio el nivel secundario y le otorgó al Estado la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país. Sin embargo, pocas veces se discute desde dónde partimos, cuál era nuestra *línea de base en 2006* y qué recorrimos hasta el momento. Y este tipo de lecturas catastróficas, que paralizan o espantan, están muy alejadas de la realidad cuando podemos hacer un poco de historia y reflexionamos sobre el camino realizado. Las líneas siguientes buscan también



poner en evidencia lo que el Estado, los docentes, los jóvenes y la sociedad en general han avanzado en los últimos años, que está muy lejos de los discursos del actual ex ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, quien repetía un diagnóstico desesperanzador, definido en términos de “fraude educativo”, que nos coloca a todos los actores de la escuela secundaria en la paralización que provoca el “pánico”.

Por un lado, no hay dudas de que el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario es aún una deuda del Estado y un desafío de la sociedad argentina. Pero no podemos perder de vista que este desafío lo asumimos en diciembre de 2006 con la sanción de la LEN y que, por lo tanto, han pasado solo 10 años de aquel compromiso. Nuestro país demoró 90 años en cumplir con la Ley 1420 (de 1884) que establecía la obligatoriedad del nivel primario. Con esto no decimos que deben pasar 80 años más para lograr lo mismo en el nivel secundario, lo que expresamos es que no puede hacerse análisis sencillos a procesos que son complejos.

A diferencia de aquella época, hoy la sociedad tiene plena convicción de la necesidad de la escuela secundaria, demanda cada vez más y mejor educación obligatoria. Este elemento es definitivamente un factor importantísimo para que los objetivos planteados se cumplan cada vez con mayor rapidez. Otro elemento que motoriza el cumplimiento de la obligatoriedad radica en que, luego de varios años de trabajo con cada una de las jurisdicciones, hoy tenemos escuelas secundarias conformadas en todo el territorio del país. No olvidemos que con la sanción de la LEN debió realizarse un proceso de reconversión y modificación de la escuela –que implicó políticas de infraestructura, modificación de planes curriculares, etc.– para que el viejo tercer ciclo de la educación general básica y el polimodal de la anterior Ley Federal de Educación se constituyan en la escuela secundaria que hoy está en marcha. Y, por último, aún hoy tenemos el desafío de romper con la matriz fundacional de la escuela secundaria, aquella escuela elitista, para privilegiados, para pocos, y convertirla en una escuela de todos, con todos y para todos. Camino que se ha venido construyendo, como veremos más adelante, y que debe profundizarse.

El hecho de constituir una única escuela secundaria, a través de la unificación de las dos instituciones formadas por la normati-

va anterior, es un elemento estructural de posibilidad para reposicionar a la escuela secundaria que hoy necesitamos. En efecto, desde la sanción de la LEN, las escuelas secundarias completas pasaron de 5.100 a 11.000, con lo que vemos un incremento del 115%. Es decir, se duplicó la cantidad de escuelas secundarias completas mediante la unificación de los ciclos básicos (ex Tercer Ciclo de la EGB) y los ciclos orientados (ex Polimodal), reduciéndose entonces la cantidad de escuelas atomizadas. En 2015 –último dato disponible– sólo quedan 193 escuelas de ciclo orientado, 2.294 escuelas de ciclo básico –principalmente en el

El hecho de constituir una única escuela secundaria, a través de la unificación de las dos instituciones formadas por la normativa anterior, es un elemento estructural de posibilidad para reposicionar a la escuela secundaria que hoy necesitamos. En efecto, desde la sanción de la LEN, las escuelas secundarias completas pasaron de 5.100 a 11.000, con lo que vemos un incremento del 115 por ciento.

No es posible hablar de “resultados exitosos” si estos son para pocos, por lo que ningún indicador de “resultado” debe leerse sin los indicadores de “acceso” que analizamos anteriormente. Dicho en otros términos, no podemos disociar la inclusión de la calidad.

ámbito rural–, y las escuelas secundarias completas ascienden a 10.952 (elaboración propia sobre la base de los Relevamientos Anuales de Información educativa 2006 a 2015, Dirección Nacional de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación).

Además de esta recomposición estructural de la escuela secundaria, en los últimos años vemos un crecimiento exponencial en la cantidad de adolescentes y jóvenes que acceden a ella. Se incorporan desde 2006 hasta 2015 cerca de 500.000 estudiantes más a la escuela secundaria común, lo que implica un crecimiento de matrícula del 14%. Pero también se evidencia un aumento en la matrícula del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos, en un 40%. Por lo tanto, en 9 años se ha logrado la incorporación de más de 500.000 jóvenes a la escuela secundaria, además de los adultos que logran la finalización de sus estudios. Este crecimiento de matrícula secundaria también puede verse plasmado en las tasas de asistencia a la escuela de la población de 12 a 17 años: en 1960 asistía el 53% de la población; en 1980 lo hacía el 68%; en 1991 la asistencia ascendía a 76%; el 87% en el año 2001, y en 2010, el 89%, mientras que en 2014 asciende a 93 por ciento.

En síntesis, se han logrado fortalecer las condiciones estructurales de la escuela secundaria, no sólo a través de la unificación de los ciclos básicos y orientados constituyendo un único establecimiento educativo, sino también con la implementación de múltiples políticas de protección y ampliación de derechos: la Asignación Universal por Hijo o el Progresar, la implementación de los Planes de Mejora de la educación secundaria y las políticas de inclusión tecnológica a través del Programa Conectar-Igualdad, el programa nacional de formación docente, la distribución de libros, los programas socioeducativos, entre otras. Sin dudas,

estas políticas impulsaron la escuela secundaria, la dotaron de recursos y colocaron a los sujetos en situaciones de igualdad, elemento primordial para la garantía de derechos y la educación pública de calidad.

Cuando se coloca el foco de análisis en los resultados de la escuela secundaria, suele utilizarse para su análisis la medida de egreso o medidas de rendimiento de los aprendizajes. Es cierto que “los resultados” siempre son una variable a mirar; sin embargo, no puede ser la única cuando lo que se busca es recorrer el camino hacia una escuela secundaria para todos y de calidad. No es posible hablar de “resultados exitosos” si estos son para pocos, por lo que ningún indicador de “resultado” debe leerse sin los indicadores de “acceso” que analizamos anteriormente. Dicho en otros términos, no podemos disociar la inclusión de la calidad. El egreso del nivel secundario en la Argentina es aún una variable que debemos mejorar, aunque se ha avanzado a pasos agigantados. Cuando se dice “sólo la mitad de los jóvenes terminan el secundario”, se utiliza como medida la “tasa de egreso”. Este indicador estadístico mide la “trayectoria ideal” de los jóvenes –aquellos que empiezan el secundario en la educación común y logran terminarlo sin más de dos repeticiones en la misma educación común–. Es decir, no considera el millón de jóvenes y adultos que lograron su titulación a través del Plan de Finalización de Estudios (FINES) y la modalidad de adultos; tampoco tiene en cuenta el pasaje de estudiantes entre escuelas –común y de adultos– o bien entre los sectores estatal y privado. Sin embargo, incluso con todas estas salvedades, esta misma tasa de egreso era en 2005 de sólo el 36,1%. Con lo cual, tomando esta medida estadística, desde la sanción de la LEN se ha logrado un crecimiento de 10 puntos en la tasa de egreso. Pero además, si miramos la población con título secundario completo –inde-



pendientemente del tipo de trayectoria educativa que realizó-, encontramos que en 2006 el 62% de la población de 18 a 29 años tenía secundaria completa y en 2013 ascendía a 65% (según elaboración del Instituto Marina Vilte de la Secretaría de Educación de CTERA, en base a los Censos Nacionales de Población y, para 2013, la Encuesta Permanente de Hogares, segundo cuatrimestre). Y en el segmento de población de 25 a 29 años, el 68% tiene secundario completo. Es decir, que 2 de cada 3 jóvenes completan el nivel secundario.

Entonces, si bien es cierto que aún debemos dar grandes pasos para alcanzar una secundaria de todos, con todos y para todos, no menos cierto es que se evidencian avances importantes para alcanzar el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En la última década se desarrollaron diferentes marcos normativos en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) tendientes a garantizar la educación de calidad, colocando al Estado nacional, a los Estados provinciales, a los docentes y sus organizaciones sindicales como sus promotores activos y protagonistas. En esa línea, se ha valorado a la institución educativa como el ámbito productor de claves para afrontar una realidad compleja y en transformación permanente, como el lugar privilegiado para la inclusión social y la ampliación de derechos, y al docente como productor de conocimiento. Nos interesa desarrollar, a continuación, una experiencia que buscó promover estos procesos de reflexión y autoevaluación en las escuelas a través del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente –PNEOyFD– (Resolución 188/12, CFE) y el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (Resolución 201/2013, CFE).

El PNEOyFD estipuló objetivos para todos: ampliar y mejorar



las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los jóvenes; fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, y fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para todos los adolescentes y jóvenes. Junto con ello, se implementaron los Planes de Mejora Jurisdiccionales e Institucionales (PMI) en los que se establecían objetivos específicos para alcanzar aquellas metas macro de la escuela secundaria. Para fortalecer el diseño e implementación de las acciones del PMI, desde el Ministerio de Educación de la Nación se propuso la elaboración de un índice para todas las escuelas de educación secundaria, llamado Índice de Mejora de la Educación Secundaria Argentina (IMESA). Un “índice” es un indicador estadístico que sirve para recortar y sintetizar en un solo número realidades sociales que son multidimensionales y sumamente complejas. Esta información estadística resulta necesaria para objetivar la realidad, ponerla en valor y poder realizar un seguimiento a lo largo del tiempo, siempre que se mantengan los mismos mecanismos de cálculo y recolección.

Así, el IMESA se presentó como una herramienta de trabajo en el Programa “Nuestra Escuela”, como una apuesta a la inclusión con calidad, en tanto no se concibe una escuela de calidad que no garantice *a todos* el derecho *a todo*. El IMESA fue pensado en clave de derechos y de responsabilidades, para que cada escuela pueda mirarse a sí misma, reflexionar e indagarse respecto de su propia historia y contexto y, a partir de allí, planificar sus diversas estrategias en pos del cumplimiento de los objetivos planteados.

El IMESA, como punto de partida y herramienta de evaluación y seguimiento, sintetizaba la relación entre inclusión y calidad a través de sus tres componentes:

- La **regularidad de la trayectoria**: es deseable que los alumnos realicen su recorrido en la escuela evitando en lo posible repeticiones de año. En general, este aspecto de la trayectoria escolar se mide a través del **Tiempo Medio** para completar el nivel. Idealmente, cuando los alumnos no repiten ningún año de estudio, este indicador es igual a la cantidad de años del nivel secundario, y es mayor si los estudiantes demoran más en completar el nivel.
- La **finalización de los estudios**: es necesario que todos los alumnos que inician el nivel lo completen. La conclusión de los estudios se refleja en la **Tasa de Egreso** del nivel. Si todos los alumnos logran culminar el nivel, la tasa asume el valor de 100. Su cálculo combina los valores de promoción, repitencia y abandono, e indica el porcentaje de alumnos que se inscriben en primer año y que completarán el nivel si la situación se mantiene constante –con los mismos niveles de promoción, repitencia y abandono–.
- Los **resultados de evaluación de desempeño**: además de aprobar cada año en el tiempo ideal –Tiempo Medio– y concluir sus estudios –Tasa de Egreso–, otro requisito es que todos se apropien de los conocimientos establecidos para el nivel y los manejen adecuadamente.

Es importante remarcar que un valor de IMESA similar puede indicar desafíos diferentes. Por ejemplo, si una escuela tiene alto rendimiento en las evaluaciones de aprendizaje y una trayecto-

En la última década se desarrollaron diferentes marcos normativos en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE) tendientes a garantizar la educación de calidad, colocando al Estado nacional, a los Estados provinciales, a los docentes y sus organizaciones sindicales como sus promotores activos y protagonistas.

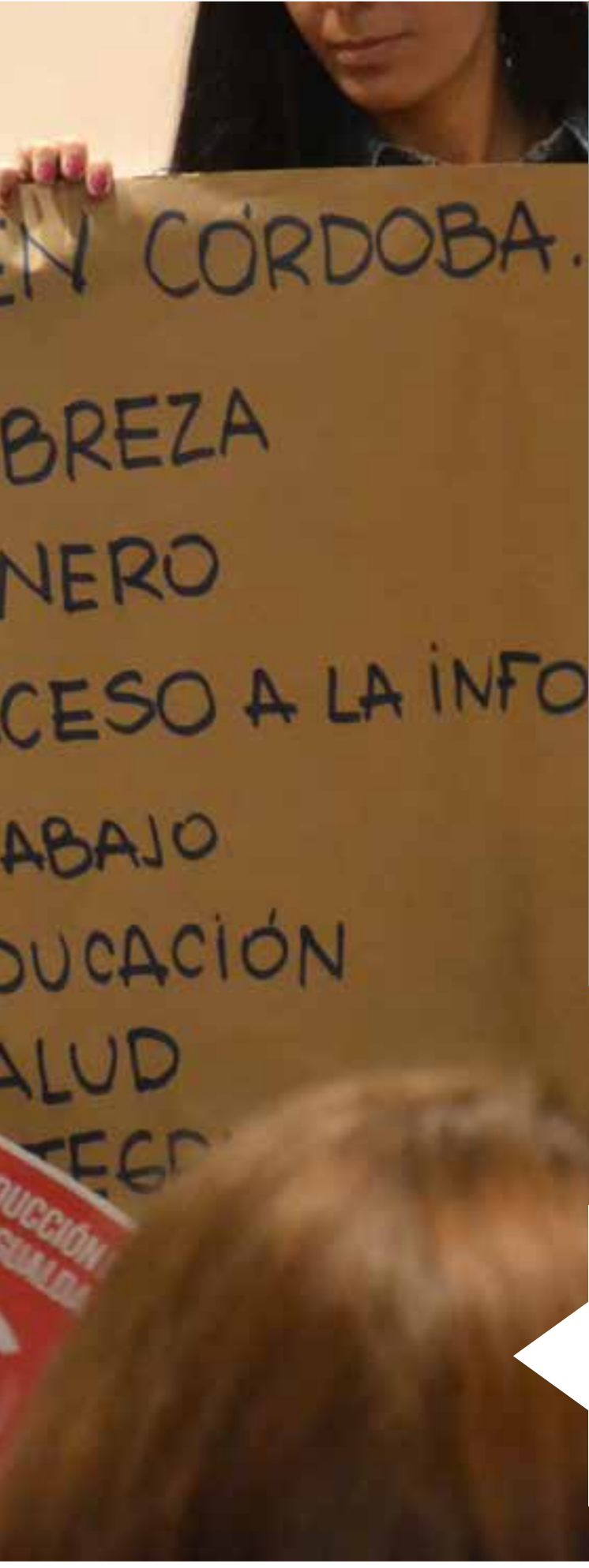
ría de sus alumnos cercana a la ideal, pero no se pudo sostener las trayectorias de los alumnos con mayores dificultades y, por lo tanto, la Tasa de Egreso es muy baja, el índice no llegará a sus valores máximos. Del mismo modo, si un establecimiento promueve a sus alumnos de un año al siguiente y los retiene hasta el egreso, pero los resultados en las pruebas de aprendizaje no son satisfactorios, también obtendría valores más bajos del índice. De este modo, si la primera escuela debía plantearse en su PMI estrategias de retención para que los jóvenes no abandonen la escuela, manteniendo a su vez altos desempeños en las pruebas de aprendizaje; la segunda escuela ejemplificada hubiera necesitado poner el foco en las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación y el seguimiento de los contenidos curriculares que se trabajen cotidianamente.

Desde la perspectiva que considera que inclusión y calidad son conceptos intrínsecamente relacionados, indisociables, se combinaron estos indicadores para ponerlos a disposición de los docentes y directores, constructores de conocimiento y actores protagonistas de las acciones de mejora. Por ello, el IMESA fue comunicado y trabajado con los directores de cada escuela secundaria en jornadas específicas, para pensar sobre los desafíos actuales de la educación secundaria y como una primera instancia de reflexión sobre la propia realidad institucional. De este modo, nunca se concibió al IMESA para la constitución de rankings que estigmatizan y descalifican a algunas escuelas en oposición a otras, tampoco como mero instrumento de control. Se trató de una herramienta que, lejos de “señalar”, pretendía “orientar” la reflexión y el planeamiento de estrategias para la

mejora, siempre partiendo del contexto real de cada escuela, de sus integrantes y sus modos de trabajo, favoreciendo la reflexión institucional en aras de mejorar las trayectorias educativas y garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los jóvenes al nivel secundario.

En la actualidad estos caminos recorridos fueron borrados. El Programa “Nuestra Escuela” tiene hoy una nueva impronta, pensada más en términos instrumentales de enseñanza y de aprendizaje, y centrada en los resultados. Hoy el IMESA tampoco se coloca como herramienta que favorezca los procesos de autoevaluación institucional. De hecho, no se ha calculado el IMESA con los datos del nuevo operativo de evaluación de aprendizajes (APRENDER), y a cambio, se ha construido desde el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación un índice que combina resultados de las pruebas APRENDER con indicadores de vulnerabilidad social que se calculan principalmente por el lugar donde está localizada la escuela. Se las llama “escuelas faro”. Un “faro” se coloca para advertir a los navegantes que por allí circulen. Con ello, lejos de ser un instrumento para “orientar” la reflexión en las escuelas, está siendo utilizado para “señalar”. Y no se trata solamente de una cuestión semántica de “índice de mejora” a “escuelas faro”; se trata de la actual negación del docente como sujeto constructor del saber pedagógico institucional, y de las escuelas y las organizaciones sindicales como los ámbitos para realizarlo colectivamente. Se trata de una negación de los espacios colectivos, negación de encuadres político-educativos y pedagógico-didácticos que puedan interpelar las prácticas, recuperando logros y asumiendo desafíos.





AUNQUE EXISTE CIERTA
TENDENCIA A NATURALIZARLOS,
LOS DISEÑOS CURRICULARES
SON PRODUCTO DE ACUERDOS
HISTÓRICOS, DE POLÍTICAS
PÚBLICAS Y DE FORMAS
CONCRETAS DE CONCEBIR LA
EDUCACIÓN. AL RESPECTO, LA
NUEVA GESTIÓN NACIONAL
PROPONE UN RETROCESO EN EL
CAMINO HACIA UNA ESCUELA
MEDIA INCLUSIVA Y DE CALIDAD.

SECUNDARIA Y DESAFÍO CURRICULAR

por GRACIELA FAVILLI. Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación. Especializada en temas de Didáctica y Currículum. Profesora a cargo de la materia “Problemática pedagógica en el Posgrado”, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Veterinaria (UBA). Coordinadora de la Diplomatura Superior “Conducción Educativa” I.S.P. Joaquín V. González, Secretaría de Educación, Gob. de la Ciudad de Buenos Aires. Docente de la cátedra “Didáctica General para profesorado”, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Jefa de Asesores de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (2013-2015)

Pensar el currículum implica siempre y en cualquiera de los niveles de enseñanza un inmenso desafío. Porque pensar y definir el currículum supone decidir cómo queremos formar a las futuras generaciones. Cómo queremos formar a los futuros ciudadanos, a los futuros profesionales.

Y sobre eso, que en apariencia podría parecer que todos estamos de acuerdo, en realidad, al hilar fino, al intentar definir qué es lo importante, aparecen las diferencias, los desacuerdos y los conflictos.

Por eso el currículum escolar –tanto en el nivel inicial, en la escuela primaria y en el secundario, como en la formación superior, en la universidad– es un campo de disputa de sentidos. Los Planes de Estudio, los Diseños Curriculares, son documentos que expresan algún nivel de acuerdo que se establece entre ciertos sectores en un determinado momento, pero en la práctica cotidiana y concreta en las aulas, estos documentos que definen qué se debe enseñar vuelven a ser discutidos por cada comunidad educativa, por cada institución, por cada docente y en ese espacio que es el aula se vuelve a definir el currículum. Por eso decimos que existe un currículum prescripto, que es el que determina lo que se debe enseñar, y otro que es el real, que es el que efectivamente se concreta en las aulas.

La diferencia entre uno y otro muchas veces tiene que ver con ese rasgo controversial que tiene el currículum y con el carácter inacabado y siempre en proceso del mismo.

¿Qué se debe enseñar en la escuela?

Esta pregunta tiene multiplicidad de respuestas. Podríamos hacer un ejercicio intentando buscarlas. Nadie se atrevería a cuestionar que ciertos saberes deben formar parte de la educación. Por ejemplo, está totalmente aceptado que la matemática y la reflexión sistemática sobre la lengua nacional deben formar parte de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, hay otros conocimientos sobre los cuales no existe tanto acuerdo o que fueron variando a lo largo de la historia según los contextos geográficos y las necesidades de las sociedades. Ciertas disciplinas no forman parte de lo que se enseña en las escuelas y no existe un cuestionamiento por su ausencia. Por ejemplo, la economía que, formando parte de nuestra vida cotidiana, solamente está presente en acotados períodos de la enseñanza de algunas orientaciones de la escuela secundaria. La astronomía y la retórica tenían un lugar central en el currículum de la educación griega que hoy no tienen en nuestra educación. Sin irnos tan lejos en el tiempo, hace unos 40 años en la escuela secundaria existía una materia llamada caligrafía en la que se escribía con pluma y era fundamental el aprendizaje de una grafía correcta y estética.

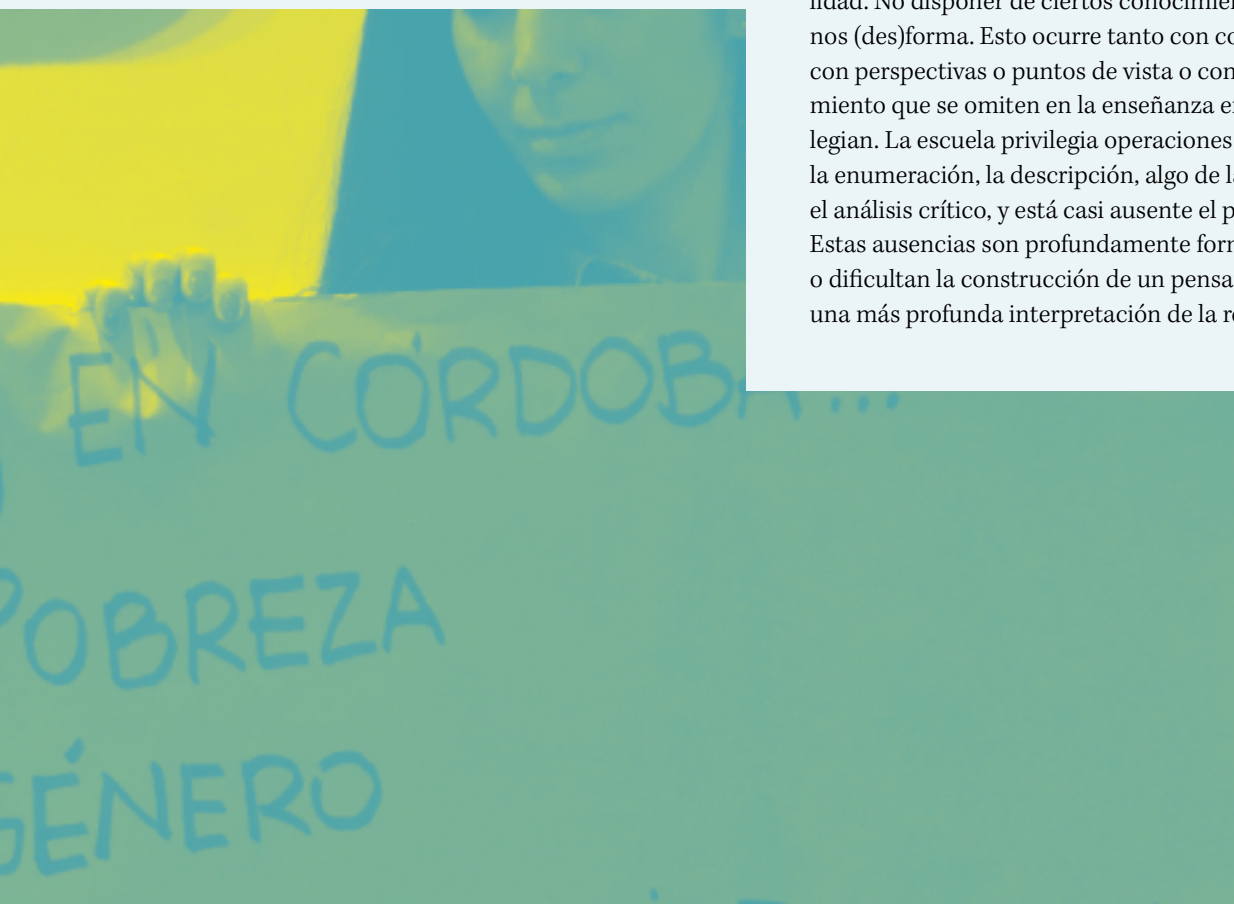


Lo mismo podríamos plantear respecto del tiempo que se dedica a cada campo del saber y a cuántos de sus conocimientos se incluyen. Hace pocos años, uno de los conflictos que llevó a la toma de escuelas como modo de protesta de los estudiantes secundarios de la ciudad de Buenos Aires fue la reducción del tiempo que se le asignaba a la materia Historia en las currículas. Temas como el cuidado de la salud o el cuidado del ambiente o la Educación Sexual integral recién empiezan a estar presentes en los últimos años en los planes de estudio y con muchas más dificultades en el currículum real y en los tiempos que se les asigna en las escuelas.

Cuánto de historia medieval debe saber un joven o si es más importante saber funciones matemáticas complejas o economías alternativas; si se destina más tiempo a la literatura española antigua o al cuidado del agua en el planeta; por qué en educación física se incluyen contenidos referidos al cuidado del cuerpo; por qué no se incluyen artes marciales o yoga y sí béisbol, son discusiones que muchas veces están ausentes en nuestra sociedad o que se resuelven con respuestas naturalizadas que no son analizadas críticamente ni fundamentadas.

¿Desde qué punto de vista o perspectiva se enseñan los contenidos?

Aquí, otra de las grandes preguntas que muchas veces aparece solapada. Mayormente no nos preguntamos desde qué punto de vista enseñar la Matemática. Pero sí lo hacemos cuando hablamos de la enseñanza de la Historia. Y no nos referimos solo a la metodología, sino al abordaje que define los contenidos específicos que se seleccionan para enseñar. En el caso de la Historia esto es bastante claro, ya que sabemos que las versiones de la historia varían según el punto de vista, el posicionamiento y la concepción ideológica de las escuelas historiográficas. Parece menos evidente en otros casos. En los últimos días ha cobrado estado público una discusión que ya parece antigua: en el caso de la enseñanza de la Biología, si se incluye o no la teoría de la evolución. Esta discusión, que en términos de la propuesta del gobierno actual quedaría bajo la “objeción de conciencia”, es un claro ejemplo de lo que se denomina como “currículum nulo”, es decir, un conocimiento que no se enseña en la escuela, pero cuya ausencia es formativa para los estudiantes. No conocer la teoría de la evolución (en este caso, es solo uno de los tantos ejemplos) nos limita en nuestra capacidad de análisis de la realidad. No disponer de ciertos conocimientos, no saber de ellos nos (des)forma. Esto ocurre tanto con contenidos específicos, con perspectivas o puntos de vista o con procesos de pensamiento que se omiten en la enseñanza en las escuelas o se privilegian. La escuela privilegia operaciones de pensamiento como la enumeración, la descripción, algo de la comparación, menos el análisis crítico, y está casi ausente el pensamiento divergente. Estas ausencias son profundamente formativas ya que impiden o dificultan la construcción de un pensamiento complejo, de una más profunda interpretación de la realidad.



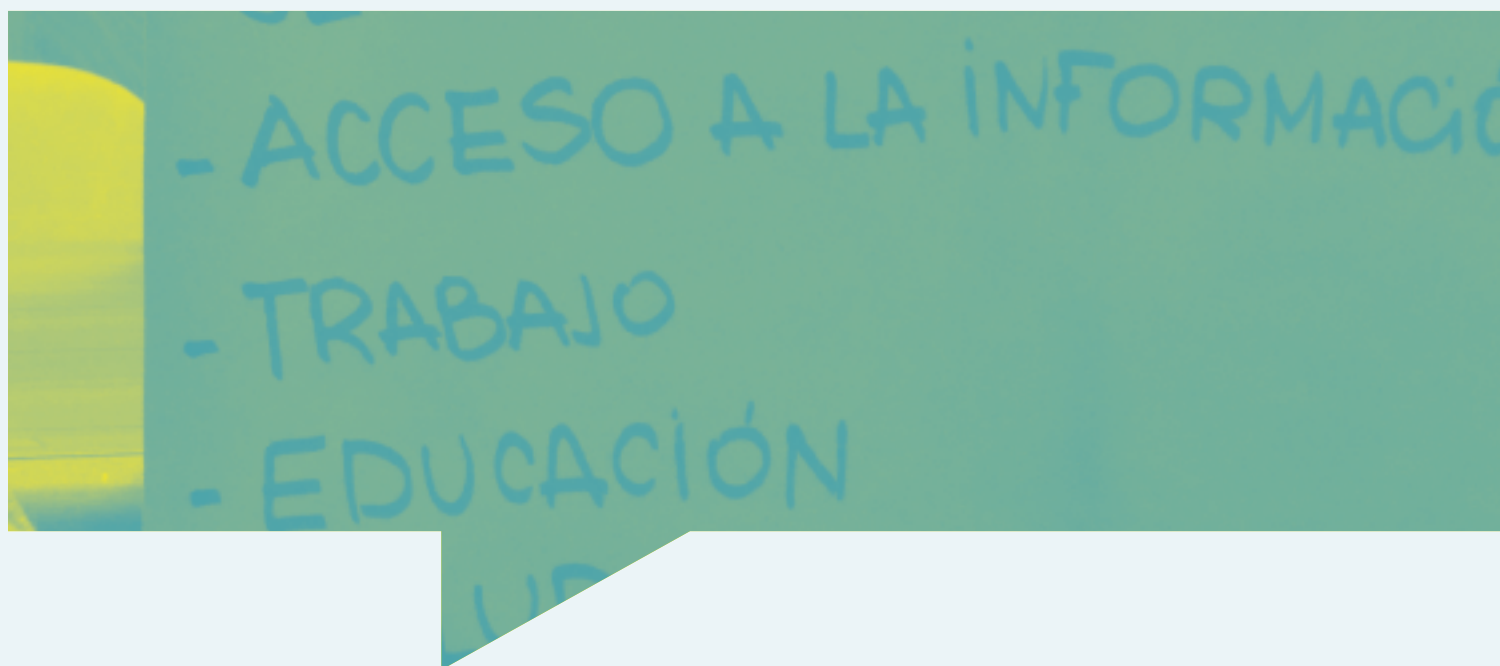
¿Quiénes son los que definen qué hay que enseñar?

Si formulamos esta pregunta en las escuelas, la respuesta más frecuente que recibiremos por parte de docentes es: “Los técnicos del ministerio”. Sin embargo, en la realidad en la definición del currículum intervienen diversos sectores con intereses específicos: el campo científico y académico, el ámbito de la salud, el mundo empresario, las organizaciones sociales, familias y, por supuesto, los docentes, son algunos de los que deberían aportar a la definición de lo que se enseña en las escuelas. Por supuesto, equipos técnicos plasman esto en un documento que finalmente es el que guiará a las escuelas, pero cuánto y a quiénes se les da mayor lugar en esta consulta es una decisión política.

Un claro ejemplo de una concepción política que privilegia dar la palabra a ciertos sectores surgió en estos últimos días: a través de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y el de Agroindustria de la Nación Argentina, en el que se refrendan varios proyectos en los que las empresas agropecuarias intervienen en la formación y en la enseñanza en las escuelas, las empresas obtienen un lugar de predominio en el currículum. El Proyecto Aula AAPRESID (Asociación Argentina de Productores en Siembra Directa) es un claro ejemplo de la intervención directa de los sectores empresariales en la definición de contenidos en la enseñanza agropecuaria. O el proyecto educativo “Un mundo de minerales”, que motoriza la Cámara Argentina de Empresarios Mineros –CAEM– (puede verse más en www.tiempoar.com.ar/articulo/view/68698/va-a-libre-para-que-mineras-y-agroquamicas-generen-contenidos-educativos; en www.aapresid.org.ar/aula-aapresid/que-es/ y en www.caem.com.ar/unmundodeminerales/).

¿Desde qué perspectiva se abordarán las consecuencias de la siembra directa a gran escala y de la contaminación ambiental

en la extracción minera a cielo abierto cuando los responsables de esas actividades son quienes inciden en el currículum escolar? ¿Se incluirán otras perspectivas? ¿Cuál sería el abordaje del tema si quienes intervinieran en la definición fueran las asociaciones de agricultura familiar o las organizaciones que denuncian las graves consecuencias del uso de cianuro en la extracción del oro? La perspectiva sobre el cuidado del ambiente sería otra. Conocer solo una perspectiva limitará a los estudiantes en su análisis de la economía, del ambiente y de sus propias vidas. Que los alumnos tienen dificultades en la comprensión lectora es un problema central en la agenda en nuestra sociedad ¿Cómo definir currículum en torno a ello? Una opción sería que los especialistas en el campo debatan las dificultades y las particularidades de leer en épocas de WhatsApp y Twitter, y que delineen y definan los modos en que la escuela enseñe a comprender textos literarios extensos e informativos complejos, entre otros. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires firma un convenio con sectores empresariales y a través del Proyecto “Muy bien 10”, por medio del cual un banco multinacional y empresas de multimedios (ADEPA, Grupo Clarín, La Nación, Banco Santander Río, Enseñá x Argentina, entre otros) ingresan a las escuelas a formar docentes e introducir contenidos para la enseñanza. Para más información puede consultarse en www.abc.gov.ar/muy-bien-10-ya-est%C3%A1-en-marcha o en adepa.org.ar/muy-bien-10-una-iniciativa-innovadora-en-educacion/. Es este otro claro ejemplo de una decisión política que privilegia a los sectores empresariales como actores y sectores que definen qué se enseña en las escuelas. ¿Se planteará este proyecto, por ejemplo, enseñar una lectura crítica del contenido de los medios de comunicación cuando dos grandes multimedios son los responsables de esta iniciativa?



El cambio en la función y la finalidad de la escuela secundaria

En nuestro país la escuela secundaria tiene larga historia. Sus orígenes se sitúan en la época de la colonia y más tarde en la expansión del Estado nacional, en el que la función fundamental era la formación de elites. Un currículum humanista y clásico con una fuerte impronta academicista acompañaba esa función y sus finalidades. La preocupación por la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo comienza a vislumbrarse recién con los gobiernos peronistas y en la década de los '50, con la creación de la modalidad técnica y la valorización de las escuelas de comercio, que ya existían pero que cobran nueva relevancia en este momento histórico. En esa etapa, basada en un modelo económico de desarrollo que debía ser acompañado por la educación como canal de movilidad social, de crecimiento y de formación de los recursos humanos necesarios a ese modelo, se produce una diversificación del currículum del nivel medio con la ampliación de las orientaciones: los bachilleratos seguirán siendo la apuesta a la formación de las elites, los normales y comerciales tendrán un currículum orientado a las necesidades de formación para ciertas profesiones a las que accedía la clase media y la educación técnica, con planes de estudio pensados para la formación de los trabajadores de la creciente industria nacional.

Desde la dictadura de 1976 y con el punto cúlmine en la década de los '90 con los procesos de desfinanciamiento y transferencia del nivel a las órbitas provinciales, se consolida la gran crisis del nivel medio, perdiendo parte de su sentido y la función para la que fue concebido.

Esto se da junto con una fuerte expansión de la matrícula, por lo que las mayorías llegan a la escuela secundaria cuando esta parece haber perdido mucho de su valor formativo.

¿Qué desafíos se presentan hoy para el currículum de la escuela secundaria?

Hace ya varios años que la escuela secundaria viene siendo cuestionada. Tal vez no sea una novedad, pero es cierto que hay algunas condiciones que hacen que ese cuestionamiento hoy adquiera ciertas particularidades y que la formación que reciben los estudiantes sea uno de los aspectos más controvertidos. Proponemos aquí enumerar algunas de las variables que, consideramos, inciden en la necesidad de transformación del currículum de la escuela secundaria.

Vivimos una época en la que se da una vertiginosa producción de conocimiento científico, profundos cuestionamientos de los valores de verdad y grandes cambios culturales. Además, el desarrollo impensable de la tecnología permite que la información circule con grado de inmediatez y esté a disposición de quienes se dispongan a buscarla.

La transformación tecnológica y su omnipresencia en la vida de los sujetos cambiaron los modos de comunicación, de las relaciones personales, de organización de los tiempos y los espacios, prácticamente de la vida toda.

También se han transformado profundamente las relaciones entre las generaciones y esto imprime al vínculo pedagógico características particulares que suponen fuertes desafíos. Esta modificación de los vínculos entre generaciones pone en cuestión las relaciones de autoridad y pone en jaque la idea del docente, y de los adultos en general, como los portadores exclusivos del saber.

Desde la dictadura de 1976 y con el punto cúlmine en la década de los '90 con los procesos de desfinanciamiento y transferencia del nivel a las órbitas provinciales, se consolida la gran crisis del nivel medio, perdiendo parte de su sentido y la función para la que fue concebido.

¿Cómo se refleja esto en el currículum?

Ante tamaños cambios epocales en los sujetos y en las instituciones, cuando observamos el currículum realmente las transformaciones son muy pocas. La propuesta de enseñanza sigue teniendo una base centralmente disciplinar, fragmentada en una multiplicidad de espacios curriculares que siguen denominándose como materias, con un régimen académico y un recorrido secuencial graduado que supone que un alumno que no ha aprobado un tramo no puede pasar al siguiente, y que si no ha aprobado (aproximadamente) un 20 por ciento de las materias correspondientes a un año de escolaridad debe volver a cursar absolutamente todas como si no las hubiera aprobado, con horarios fijos y una gran cantidad de profesores que pasan y cambian cada 40 u 80 minutos desarrollando propuestas de enseñanza segmentadas y con pocos niveles de integración. En los últimos años, y desde un poco antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, se inició un interesante y profundo proceso de transformación de la escuela secundaria en sus diferentes aspectos. En términos curriculares, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios acordados a nivel federal formulan saberes más integrados y contextualizados y proponen la reducción de la cantidad de materias y la integración en áreas de conocimiento. Nuevas políticas educativas fomentan la revisión de los regímenes académicos con propuestas de recorridos continuos durante los ciclos de la escuela secundaria, eliminan la repitencia como modo de castigo y estimulan que los estudiantes continúen avanzando en sus aprendizajes. Dispositivos variados de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, atendiendo especialmente a aquellos que no logran cumplir en los tiempos establecidos en el calendario escolar con los aprendizajes esperados por la escuela. Integración de las disciplinas en áreas de conocimiento en las que se articulan contenidos y abordajes con crecientes niveles de complejidad. Políticas de inclusión digital que garantizan que todos los estudiantes de la escuela secundaria tengan acceso a las tecnologías. Políticas de formación permanente de los docentes para acompañar estas transformaciones y una revisión de la formación docente inicial en la que la formación pedagógica ha cobrado un lugar relevante, incluyendo temas que amplían la formación disciplinar. Estas son algunas de las políticas que se han venido desarrollando para generar y acompañar los cambios de la escuela secundaria, necesarios para que la obligatoriedad planteada en la ley se concrete en la realidad.

Qué es lo que hoy vuelve a plantearse como la solución mágica del currículum

Lamentablemente, hoy asistimos a un profundo cambio en las políticas generales y particularmente en las educativas. Estamos ante un momento de un fuerte retroceso en el camino de concretar una escuela secundaria inclusiva y de calidad. Lo que se ha venido planteando como políticas universales comienza a convertirse en proyectos a pequeñas escalas; lo que se concibió como garantías comienza a concebirse como premios solo para unos pocos y se vuelve a hablar de merecimientos en lugar de derechos.

A contramano de los procesos de democratización, las políticas educativas actuales plantean como “nuevos” contenidos que están bastante trillados: la educación por competencias o el desarrollo de capacidades ya ha sido probada como la principal herramienta de vaciamiento de los contenidos científicos complejos y culturales relevantes. El “emprendedorismo” como una novedad, está dirigido a ciertos sectores sociales, aquellos que quedan fuera del sistema laboral, pretendiendo formar con modelos individualistas de un “sálvese quien pueda” y quien no se salva es porque no ha sido lo suficientemente capaz y quedará al desamparo. La formación para la incertidumbre fue enunciada como un valor necesario para ciertos sectores sociales, aquellos que no tienen la certeza de heredar de generación en generación los bienes materiales que garanticen su subsistencia.

Un claro ejemplo de estas políticas es el proyecto del gobierno de convertir al INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) en una “Agencia de Talentos”. No es un simple cambio de denominación. El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) –un órgano consultivo y propositivo (creado por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058), una mesa tripartita en la que inciden el Estado, los sindicatos



y el sector privado— pasaría a delegar su función de aprobar los planes de estudio de las escuelas técnicas en manos de esta Agencia que tendrá como objetivo, según consta en el propio proyecto, “prospectar la demanda del sector socioproductivo de forma sistemática y unificada”, y “determinar los programas de formación en función de la demanda identificada” (ver al respecto: www.inet.edu.ar/index.php/institucional/conetyp/ y www.pagina12.com.ar/13235-formar-talentos-a-pedido-de-las-empresas).

Es decir, el currículum de la educación técnica quedaría exclusivamente en manos del sector privado, esto es, la formación de nuestros jóvenes como “recursos humanos” al servicio de las empresas. El desarrollo de talentos supone, además, la identificación de los más capaces ¿Qué derecho a la educación se garantizará a los no señalados como “talentos”?

Prácticas profesionalizantes en las empresas es otra de las grandes “novedades” de la política educativa actual. Sin un marco regulatorio claro, estas prácticas pueden convertirse rápidamente en la provisión de “mano de obra barata” para las empresas.

Junto con los casos ya mencionados en los que las empresas asumen directamente a través de sus fundaciones u ONGs convenios por los cuales el Estado contrata sus servicios de capacitación o directamente del ingreso de personal a las escuelas a enseñarles a los estudiantes, vemos el camino hacia una educación al servicio del mercado.

No hay en esto ninguna una novedad. Estas políticas en nuestro país ya se han desarrollado y han llevado a la fragmentación y destrucción del sistema educativo. Han llevado al vaciamiento de una educación de calidad para todos y todas, quedando un sistema en el que algunos acceden a los circuitos de elite y reciben educación de calidad, mientras otros son formados según los requerimientos del mercado laboral, para aceptar la incertidumbre y adaptarse a lo que les toque vivir.

¿Cómo pensar un currículum para una escuela secundaria inclusiva y de calidad?

Hoy es aún una deuda en nuestra sociedad generar una formación inclusiva y de calidad. La obligatoriedad de la escuela secundaria logró el acceso de muchos jóvenes pertenecientes a sectores sociales que nunca antes habían llegado a este nivel de la educación. Pero para que este acceso se convierta efectivamente en derecho, debe acompañarse de la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad. ¿Cuáles son esos conocimientos hoy? ¿Cómo garantizar que todas y todos los estudiantes los logren? Sin pretensiones de concluir, dado que cualquier respuesta resulta insuficiente para una pregunta tan compleja, tomaremos a modo de cierre provisorio el concepto de Justicia Curricular de Raewyn Connell.

Según esta autora, pensar en la justicia curricular es un complejo proceso de lectura crítica que requiere como mínimo tres principios. El primero es incluir la perspectiva y los intereses de los sectores menos favorecidos, hacer lugar a su cultura, a sus saberes, pensar la economía desde el lugar de los que menos tienen, la sexualidad desde la diversidad, las cuestiones de género desde el lugar de las mujeres. Esto implica darles la palabra y la participación en las definiciones curriculares.

El otro gran principio de la justicia curricular es la escolarización común, es decir, establecer una base de saberes comunes que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social.

Por último, un currículum justo debería tener como contenido central la historización de las estructuras sociales que producen la desigualdad.

La ampliación de los actores y sectores sociales que intervienen en la definición del currículum, la lectura crítica de los rasgos epocales, entendiéndolos como producción histórica, la inclusión reflexiva de saberes y modos de pensamiento crítico, la transmisión de la cultura heredada junto con lo nuevo que irrumpe, la revisión de las jerarquías de conocimientos y disciplinas, en fin, la concepción de la educación como derecho para todas y todos y no de un merecimiento o premio solo para los elegidos, son algunos de los pasos para ese camino.



LA CRISIS DE PARADIGMAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

EL MODELO TRADICIONAL DE ESCUELA SECUNDARIA NO ESTÁ PREPARADO PARA RESPONDER A LA COMPLEJA REALIDAD SOCIAL QUE VIVEN MUCHOS DE SUS NUEVOS ALUMNOS. EN ESTE CONTEXTO ADVERSO, AGRAVADO POR LA DISCONTINUIDAD DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA DESVALORIZACIÓN OFICIAL DE LA TAREA DOCENTE, SE IMPONE EL ESFUERZO DE REFLEXIONAR POR FUERA DE LAS “SALIDAS” FACILISTAS VINCULADAS CON LA EXCLUSIÓN DE LOS “INADAPTADOS” Y LA NATURALIZACIÓN DE LA CRISIS.

por **MANUEL JERÓNIMO BECERRA**. *Docente en los niveles medio y terciario de la educación pública de CABA. Se recibió de profesor de Historia en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y es Magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Martín. Autor del blog fuelapluma.com, sobre temáticas educativas*





¿Quiénes son estos nuevos pibes que ahora van a la secundaria? ¿Qué circuitos sociales, culturales, de consumo, transitan? ¿Cómo son sus entornos familiares, sus barrios, los adultos de referencia que deberían servirles de andamiaje moral para separar lo bueno de lo malo?

Entré a la docencia el mismo día en que estaba convocada una reunión de personal en el colegio al que ingresé a trabajar. Aparentemente se iban a discutir temas de vital trascendencia institucional, vinculados a situaciones de indisciplinas graves de parte de algunos alumnos, que afectaban el patrimonio y la seguridad de algunos docentes.

La reunión fue una carnicería: percepciones tradicionales y renovadoras de la escuela, prejuicios recargadísimos acerca de los alumnos, acusaciones cruzadas, y la impresión constante de que esa situación institucional cursaba otras cosas, además del caso de indisciplina. Se estaban agitando sedimentos que años de subjetividades encontradas, y silenciadas, fueron depositando en los vínculos entre los docentes. *Braudelianamente* hablando: ese corto plazo, ese emergente histórico, estaba hablando de procesos largos y medios que, a su vez, denunciaban una crisis orgánica: una crisis de paradigmas.

La rectora, que había firmado mi alta minutos antes en un expediente que se elevaría hasta las kafkianas cumbres ministeriales, lloraba desconsolada delante de su personal, gritando que renunciaba en ese mismo instante.

La escuela secundaria, en la Argentina, no había sido pensada para los alumnos que les roban celulares a sus profesores, borrando todo vestigio de autoridad adulta. Mucho menos había sido pensada, con aquellos esquemas disciplinares embutidos rígidamente en los marcos positivistas, para abrir un canal de comunicación significativa entre estos “inadaptados” –esa fue la palabra que se usó– y el conocimiento. A los “inadaptados”, antes, se los rajaba de una patada en el traste. Y que se busquen otro colegio. Y que se arreglen. Y punto: se extirpó el cáncer del cuerpo social que es la escuela, y ahora es un organismo sano. También se ensayaron estas analogías biologicistas en esa reunión.

En 1960, el 45,90% de la población argentina entre 13 y 17 años asistía a la escuela: menos de la mitad. La otra mitad probablemente trabajara entre las chimeneas de un modelo industrial inestable pero próspero, inflando esa bomba a presión para el capital concentrado que era el pleno empleo (esta es una razón

por la cual “dejar la escuela para trabajar” es aplicable tanto a contextos de crisis como de expansión económica). Cincuenta años después, en 2010, ese porcentaje había ascendido a 89,01%: prácticamente se duplicó. Esto quiere decir que de 10 adolescentes dentro de ese rango etario, 9 se levantan todos los días, cargan su mochila y van a la escuela.

Este dato, extraído de los censos de población del INDEC, sólo hablaría de un aumento matricular lineal, y hasta virtuoso, si decidiéramos evitar muchas de las variables intervinientes en el problema. ¿Quiénes son estos nuevos pibes que ahora van a la secundaria? ¿Qué circuitos sociales, culturales, de consumo, transitan? ¿Cómo son sus entornos familiares, sus barrios, los adultos de referencia que deberían servirles de andamiaje moral para separar lo bueno de lo malo?

Estos nuevos pibes son los “inadaptados” de la reunión con que inauguré mi tránsito por la escuela secundaria como docente. Hijos de la tragedia social de la década de los '90, inaugurada y clausurada por las crisis catastróficas de 1989 y 2001-2002, muchos de ellos desconocen las lógicas institucionales de la escuela media, básicamente porque son la primera generación en su familia en pisarla. Si es que hay familia, claro. Son los otros nietos de la dictadura militar: no los nacidos en centros clandestinos, sino esos niños cuyos abuelos comenzaron a perderlo todo mientras, además, esquivaban a los grupos de tareas. Sus abuelos se quedaron sin trabajo. Sus padres vivieron de changas. Ellos apenas sobreviven. Mientras tanto, aumentó la marginalidad y la urgencia por consumir: un par de zapatillas, un celular, unos gramos más de algo. Paridos a lo bruto a una escuela secundaria que no los esperaba, se produjo el choque inevitable con una cultura institucional que los rechazaba con los anticuerpos de la exclusión. Evadiendo la norma, o esquivándola, se han negado vacantes por no pagar la cooperadora, contabilizando creativamente, frente al rostro de madres poco acostumbradas al trato con las instituciones, cursos completos que impedían a sus hijos inscribirse. O se los enviaba a otros turnos. Durante los '90 y la primera parte de los 2000 la escuela secundaria tradicional se especializó en la creación de guetos para hacer sentir el rigor de la diferencia social para los nuevos chicos y sus familias. Bajo la ficción del

“prestigio”, al que había que cuidar más que a los procesos educativos, esos guetos para pibes excluidos servían para calmar algunas conciencias –y perturbar muchas más– y cumplir, de alguna manera y a regañadientes, con la ley. Los “negros” adentro, pero separados del resto.

Pero los pibes no ingresaron solos: traspasaron los palaciegos porrones de la secundaria con sus circunstancias a cuestas. Entraron la violencia social, la marginalidad, las niñeces a la intemperie absoluta, la orfandad, el mínimo repertorio de reflejos que púberes sin familia podían articular para poder confrontar a un mundo adulto hostil. Ingresaron migrantes recientes cuyas lenguas maternas no son el español. Ingresó una complejidad que tomó por asalto los presupuestos que regían las lógicas de la escuela secundaria. La crisis son esos gritos en la reunión de personal. La crisis es la frustración de no poder manejar una clase donde uno o dos pibes, en cinco minutos, detonan el clima de trabajo y obturan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. La crisis somos los docentes preguntándonos qué hacemos con estas bombas de tiempo mientras los gobiernos nos acusan de “vagos” y ningunean no solo nuestro salario, sino incluso nuestro sentido profesional sugiriendo que somos reemplazables por voluntarios que pasan por la puerta de la escuela.

La crisis de la escuela secundaria es una crisis de identidad: de los alumnos como alumnos, y de los docentes como docentes. De la escuela como escalerita hacia un trabajo mejor o, en el mejor de los casos, como ascensor social.

En este contexto, los docentes tenemos un desafío, por sobre todas las cosas. Ese desafío es la condición de posibilidad para, si el contexto político-financiero ayuda –lo que no está sucediendo en esta coyuntura– generar transformaciones virtuosas en la escuela secundaria. Ese requisito mínimo, y difícilísimo de cumplimentar, es no naturalizar la crisis. No pensar que el estado actual de cosas es perpetuo, o producto de dos o tres malas decisiones mal tomadas. Es no organizar nuestra subjetividad, cuando entramos a la escuela, con las lógicas de esa propia escuela. Es no hacer de un entorno institucional específico la medida de todas las cosas, y el lugar donde se juegan, a todo o nada, nuestras pocas certezas.

Como sabe todo docente, los escenarios donde uno más aprende de la propia práctica profesional son los desafiantes: alumnos que no se enmarcan, estrategias didácticas fallidas, reacción nula de los chicos, aporte mínimo, estallidos sociales dentro del aula. Solo se aprende a pilotear piloteando en la tormenta. No obstante, los “escenarios catastróficos” (por utilizar algo del melodrama tan caro a nuestra profesión) no alcanzan para elaborar estrategias que mejoren nuestra respuesta ante el próximo incendio. Para solucionar un problema, el primer paso es conceptualizarlo como problema. Si el problema surge, estalla y nunca comprendimos dónde estuvo el error humano, nos volverá a pasar lo mismo.

La no conceptualización de los problemas que saltaron de la caja de pandora de la inclusión nos lleva inexorablemente, si no somos cuidadosos, por el camino de la alienación. Esta categoría marxista, si la aplicamos libremente a la crisis de la escuela secundaria actual, genera agentes que no tienen un vínculo directo con el esquema esencialmente pedagógico de su trabajo, y quedan presos de una sobreburocratización y de la necesidad de cumplir con determinadas exigencias del sistema que, en rigor, son superfluas. Se encuentran entonces atajos como la fecha

del cierre de notas, utilizar “la misma vara” para medir a todos los alumnos, reclamar por una presunta “baja de nivel” que los lleva a emplear, como estrategia de resistencia, la desaprobación masiva, como una forma de impostar una exigencia académica. Se niegan permisos para actividades pedagógicas potencialmente innovadoras con excusas como “el seguro no te cubre” o “no estamos autorizados por el ministerio”. Quedamos entonces los docentes, directivos, preceptores y auxiliares presos de determinados mitos normativos que nos evitan afrontar las tensiones que genera la inclusión educativa, como una ficcional zona de bienestar que nos ahorra, básicamente, pensar. En la escuela, la burocracia es una jaula elegida.

Flavia Terigi, en su artículo “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, menciona tres problemas que se retroalimentan y que forman buena parte de la matriz alienante del trabajo docente:

a) Una organización del saber en compartimentos estancos, con un modelo disciplinar decimonónico: las materias Biología, Historia, Matemática, etc., se corresponden con un marco epistemológico cuya obsolescencia quedó en evidencia, al menos, hace 60 años. La interdisciplinariedad es parte constitutiva del saber académico, y de esa manera es que se piensa la producción del conocimiento, como mínimo, desde hace 35 años. Las materias de la escuela secundaria, así, hace varias décadas que están desfasadas de las formas en que los diferentes campos disciplinares concurren al análisis de un objeto de estudio. Más aún, esta organización rompe con la estructura curricular de la escuela primaria, donde sí se trabaja por áreas.

b) La formación docente está organizada, también, según este esquema. De esta manera, las carreras del profesorado replican una organización disciplinar obsoleta. En líneas generales, en la formación inicial docente se privilegian más los contenidos específicos que la potencialidad que tiene cada disciplina para el trabajo colaborativo interdisciplinario en la escuela, y las posibilidades de un abordaje integral de determinadas problemáticas. El enciclopedismo no es sólo un arcaísmo que fosilizó el tiempo

de la escuela secundaria, sino que, además, se condice con la estructura de las trayectorias de la formación docente.

c) Estos dos elementos no deberían, *per se*, salpimentar la alienación docente, de no ser porque el trabajo de los profesores también está organizado con este criterio: por horas cátedra. Los docentes –nuevamente, en términos generales y con variaciones de provincia a provincia– no tenemos un cargo en una escuela, sino horas sueltas que tratamos de ir acumulando –con suerte, astucia y oportunidad– en una o dos escuelas. De manera que la fragmentación disciplinar es fijada con los pegamentos de una estructura laboral que desalienta los encuentros entre docentes para pensar intervenciones interdisciplinarias, innovaciones pedagógicas, la atención de emergentes derivados de la inclusión y la producción de conocimiento sobre el quehacer pedagógico.

A estos problemas específicos que tienen que ver con la forma en que se estructuran la formación inicial docente, su agenda semanal laboral y los conocimientos, debe sumárseles la crisis en sentido político de la escuela secundaria. ¿Para qué sirve, efectivamente? ¿Debe formar mano de obra acostumbrada a la incertidumbre de la globalización, como planteó Esteban Bullrich, quien se presenta como “gerente de recursos humanos” del capital concentrado argentino? ¿Debe formar sujetos críticos que señalen las fallas tectónicas del capitalismo local? ¿Debe preparar a los adolescentes para tomar decisiones vitales sobre sus carreras y prepararlos con una formación generalista para el ingreso a los estudios superiores? ¿Todo eso junto, o jerarquizadamente? ¿Cómo se traducen estas intenciones en políticas públicas? Las respuestas son transitorias: cada gobierno que puede aspirar, desde la recuperación democrática, a un largo aliento



La crisis de la escuela secundaria es una crisis de identidad: de los alumnos como alumnos, y de los docentes como docentes. De la escuela como escalerita hacia un trabajo mejor o, en el mejor de los casos, como ascensor social.

político –el menemismo, luego el kirchnerismo– planteó su postura: mano de obra precaria en los '90, “ciudadanos críticos” en los 2000. Por fuera de la veracidad empírica de esos discursos, con el macrismo volvemos, como si la línea política del sistema educativo fuera un péndulo, a la idea del capital humano: formar mano de obra. Y otra vez los anuncios mesiánicos de innovación, plagados de promesas doradas sin información acerca de su ejecución concreta, de los recursos financieros comprometidos, de la repartición de funciones entre el Estado nacional y las provincias. Así ha sido la educación en tiempos de la Alianza Cambiemos: la política educativa es el anuncio. El “Compromiso por la educación”, el “Plan Maestro”, la “reforma de la escuela secundaria” que sale en un diario y anuncia medidas que, en buena parte, ya están vigentes en resoluciones del Consejo Federal de Educación hace ocho años.

Ante la esquizofrenia política –atravesada en la ya mencionada subestimación de la capacidad y el compromiso de los docentes, y un salario que no refleja ni remotamente los enormes problemas que han ingresado a la escuela en los últimos 30 años–, la respuesta se traduce en las tensiones mencionadas al principio

del artículo. Discursos y prácticas excluyentes para atajar una complejidad que, en un marco alienante, se resiste a ser conceptualizada. Entonces, los discursos hegemónicos sobre la educación: que vivimos una etapa de decadencia, que se ha caído en el facilismo, que los chicos salen sin saber leer ni escribir, que no están preparados para nada, que son marginales con título. Algunos docentes intentamos, en tiempo que les robamos a nuestras vidas privadas –a paseos al sol, a almuerzos en familia, a jugar con nuestros hijos–, escapar a esa necrosis de la subjetividad docente a la que nos exponen las promesas mágicas y un trabajo mal pago y de complejidad galopante. Así, forzamos encuentros en recreos, en horas libres o cervezas de por medio, para hacer catarsis pero también para intentar comprender las razones de los emergentes que nos preocupan. Nos obligamos a conversar de lo que estamos hartos, y a tratar de rastrear la combinación entre políticas fallidas, abandono estatal y tradiciones sedimentadas que estallan, por ejemplo, en las reuniones de personal. Los docentes somos más el objeto de estudio que protagonistas de la producción académica acerca del sistema educativo. De manera que estar dentro del vendaval e indagar las razones de



ese clima es un desafío doble, pero que al menos puede contribuir a calmar las angustias y frustraciones que genera diariamente este trabajo. Todos los problemas que protagonizamos no son personales, ni siquiera de la escuela donde tienen lugar. Hay una combinación de variables que generan esa exclusión, esa neurosis, esa desconexión entre nosotros y los alumnos. Un tiempo luego de aquella reunión donde se pidió la cabeza –casi literalmente– de algunos alumnos, y para tratar de entender las reacciones de mis colegas, la política pública y las actitudes de nuestros alumnos, comencé a escribir en un blog. Le puse “Fue la pluma” por un error memorístico sobre las primeras palabras del himno a Sarmiento, padre del aula, inmortal, gloria y loor. Porque a pesar de ser un hombre inundado de conflictos –quién no lo es–, Sarmiento es tal vez el máximo responsable de la arquitectura de nuestro sistema educativo. Y que pensó en una solución masiva –y no fragmentada, como sucede hoy en día con quienes hablan de “la educación del futuro”– a determinada configuración capitalista de la Argentina y sus necesidades educativas. Importó un modelo –el que Adriana Puiggrós llama “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal”– que, pro-

bablemente, haya sido la política pública más cara, ambiciosa y lenta de la historia de nuestro país. Así que, aunque su calvicie y su mirada son una omnipresencia incómoda, todos los docentes estamos, en un punto, en deuda con él.

“Fue la pluma” es un intento de escapar a esa alienación buscando respuestas a los aspectos de mi trabajo que me generan aversión. Respuestas estructurales. Además, gracias a su formato –no deja de ser un blog–, me da la posibilidad de esquivar los corsets formales de la producción académica, y no debo preocuparme por lanzar al ruedo una idea que, seguramente, ya fue mucho mejor discutida por cientos de personas.

Escribir, indagar las causas, los porqués de este sistema alienante, tal vez pueda ser una válvula de escape posible –no obstante, individual– a los nudos aparentemente indesatables de la escuela secundaria, de nuestro trabajo.

Como este mismo artículo, en un punto. Los docentes necesitamos recuperar la voz, cavando profundo en nuestras percepciones y la de los que nos rodean. No solo para tener más protagonismo en el debate público sino, también, como una forma de exorcizar los fantasmas.



ALENTADA POR EL ÉXITO DE LA MERCANTILIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS DISCURSOS MEDIÁTICOS, LA JUDICIALIZACIÓN DE LOS VÍNCULOS ESCOLARES EVIDENCIA EL PREDOMINIO DE LA DIMENSIÓN JURÍDICA SOBRE LA PEDAGÓGICA Y POLÍTICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. FRENTE A ESTO, LA ESCUELA TIENE LA OPORTUNIDAD DE RECOGER EL GUANTE Y APOSTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TRAMA COMUNITARIA, BASADA EN EL CUIDADO Y LA CONFIANZA EN EL OTRO, ANTES QUE EN EL MIEDO Y LA EXCLUSIÓN.

EL BULLYING TIENE QUIEN LO EXPRIMA

por GABRIEL BRENER. *Lic. en Ciencias de la Educación por la UBA, especialista en Gestión y Conducción de Sistema Educativo por la FLACSO y Profesor de Enseñanza Primaria por la Escuela Normal N° 4. Profesor en Universidad Nacional de Hurlingham, UBA, ISP J.V. González, y en la FLACSO. Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. (2013-2015).*

por MARCELA MARTÍNEZ. *Socióloga, UBA. Coordinadora de Formación Docente en la Universidad Nacional de Hurlingham y de la Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales, INFOD. Docente en la Escuela de Maestros de CABA. Es autora del libro “¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea”, EDUVIM, 2015, y de artículos en revistas y en el Archivo Fílmico Pedagógico Jóvenes y Escuela.*

por DAMIÁN HUERGO. *Sociólogo, trabaja en programas de formación docente. Ha publicado el libro de relatos “Ida” (2012) y la novela “Un verano” (2015) –con la que fue becado en la Escuela de Escritores del Centro Cultural Ricardo Rojas–. Sus textos de ficción y crítica cultural aparecieron en distintos medios nacionales y extranjeros, como Ñ, Lamujerdemivida, Crisis, Anfibia, La Agenda, Carapachay, Verano/12, Fábula (España), Ahí va el agua (México), Clarín, entre otros. Participó en diferentes antologías de narradores, como Trece, Escuela de escritores, 8&8 y Naturaleza muerta. Desde el 2008 escribe sobre literatura en el suplemento “Radar Libros” del diario Página/12.*

por GUSTAVO GALLI. *Profesor de Ciencias Naturales, Licenciado en Administración y Gestión de la Educación (UNSAM), Especialista en Currículum (FLACSO) y Magister en Educación (FFyL UBA) Docente universitario (UNAHUR-UMET). Ex Coordinador de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Nación (2013-2015). Desde 2013 es Investigador del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el IICE-UBA.*

Bullying. Responsabilidad civil. Violencia. *Cyberbullying*. Jornadas de convivencia. Demandas. Cartas documento. Juntas o separadas, son algunas de las palabras, de los conceptos, de los eventos que se hicieron lugar en el lenguaje de una institución que, hasta fines del siglo XX, las mantuvo lejos de su diccionario cotidiano. Una institución que es un país –o varios– en sí mismo; con fronteras idiomáticas, culturales, aspiracionales, tan identitarias, por momentos, como las variables económicas. Sí, no corras, estamos hablando de la escuela secundaria contemporánea. Otra vez. Mejor dicho, de uno de los tantos meteoritos que se desprendieron de ese planeta incommensurable, tan proclive al extractivismo del sentido común que lo observa mediado por pantallas. Un meteorito que se soltó del *big bang* de la sociedad disciplinaria que nos moldeó durante la modernidad. Un meteorito en llamas, vital, mutante, materializado en diferentes caras que llevan el mismo nombre pero tienen mil variaciones culturales, económicas, políticas, territoriales, en su interior. Un meteorito cuyo horizonte debe ser el aquí y ahora, ya que no puede prometer un futuro que desconoce. En el centro de ese meteorito brilla una pregunta: ¿qué hace la escuela con los problemas de convivencia entre muros? o, en su versión de *videograph* televisivo, ¿qué hacer con el *bullying* en las escuelas secundarias?

Contratar una póliza de seguro implica, en primer lugar, aceptar que esa situación va a acontecer (lo cual en sí mismo no está mal) y suponer, a la vez, que no se va a poder resolver pedagógicamente, con las herramientas y potencias que la escuela cuenta. De este modo se rompe el contrato social entre familias y escuela, que se sostiene en la máxima “los problemas escolares se resuelven en la escuela, porque todo lo que allí acontece es un hecho pedagógico”.

Fernando Farall, director de Protección Médica Escolar (Prome), que habitualmente vende coberturas médicas para empresas, no se anduvo con muchas vueltas para resolver el problema. Siguiendo su instinto mercantil ideó una póliza de seguros “para cubrir” situaciones de *bullying*. De este modo, con un gesto que retuerce la pedagogía freiriana, la problemática de los abusos escolares tuvo su arribo al mercado de seguros.

Según cuenta el autor del proyecto, el principal objetivo no es proteger a los chicos y chicas, sino a las instituciones escolares de eventuales reclamos que provengan como consecuencia del maltrato que sufren sus clientes, es decir sus alumnos. Los principales interesados de esta póliza son colegios privados, sobre todo los de la franja de elite; aquellos que, en palabras de la socióloga Maristella Svampa, pertenecen a “los ganadores” de la nueva estratificación contemporánea e incluso son parte de sus barrios cercados. En una entrevista del diario *La Nación*, publicada en octubre de 2014, Farall explica que “la diferencia de la póliza obligatoria de responsabilidad civil que tienen que tener los colegios, es que ellas excluyen taxativamente el daño moral que es el espacio que viene a cubrir este seguro”. Para que la cobertura se active, los padres o el tutor responsable deben contar con una sentencia judicial firme que acredite el daño moral que sufrió el menor a cargo. En otras palabras, la solución al *bullying* es ajena a la escuela; no proviene de la dimensión pedagógica, menos de la dimensión política de las escuelas. Por el contrario, viene del costado judicial, del registro normativo, de ese sintagma llamado “responsabilidad civil” que transforma todo lo que toca en las escuelas.

“Responsabilidad civil” es una de las expresiones más recientes de la jerga escolar y circunscribe a la escuela como a un corralito, con límites protectores del afuera y, también, intramuros. Traza una frontera y, como tal, dirime jurisdicciones, adjudica coberturas e intemperies. Toda presencia imprevista, toda circunstancia que desborda lo limitado o cualquier suceso que irrumpe en la escuela, es un riesgo latente. La pasión por la responsabilidad civil es la expresión de hasta qué punto se han judicializado las relaciones escolares; del modo en que las prácticas públicas adoptan la estética propia de la seguridad pública. La *securitización* de la sociedad –anglicismo procedente de la semántica financiera– describe un tipo de lazo social basado en el miedo al otro, un miedo colectivo generalizado. Como postula el sociólogo Zigmunt Bauman, es el pasaje del medio ambiente al miedo ambiente. En este clima de sospecha generalizada, los agentes escolares se protegen del poder destructor de la productiva y creciente industria del juicio. Cuando los docentes y equipos de conducción se sienten desprotegidos y amenazados impera la perspectiva jurídica. Desde ese estado de cosas, se toma con frecuencia la vía rápida de la salvaguarda de la privacidad. Un gesto con efectos de profunda despolitización de las relaciones institucionales y en el que la escuela queda pertrechada entre sus muros, muy atenta a controlar el derrame amenazante del afuera y deslindando posibles culpas en el adentro. Incluso, en pequeñas situaciones, se abandona el sentido común en nombre de una judicialización posible de los acontecimientos.



La noticia acerca de las pólizas de seguro para “cubrirse” ante posibles casos de *bullying*, lejos de sorprender, es una confirmación del predominio de la dimensión judicial en las diferentes partes que constituyen la escuela.

La judicialización sitúa a las prácticas escolares bajo la norma, lo que se debe hacer y lo que no; lo que está habilitado como parte del funcionamiento normalizador de la escuela y aquello que la desplaza de esta función. Pero lo hace del modo más extremo porque supone un plano jurídico donde la responsabilidad civil se impone como criterio de demarcación para las prácticas escolares. El poder judicial ingresa por encima del poder pedagógico, es un regulativo de duplicación del dispositivo disciplinario en el dispositivo escolar: la judicialización de los vínculos opera como una exterioridad legal que encierra a la escuela dentro de sus propios muros. Coloca un cerrojo de miedo

enorme y multiplica adentro las responsabilidades que podrían tomar por asalto a los agentes escolares y deshilacha el vínculo pedagógico, lo restringe y deshumaniza con el fin de disminuir eventuales conflictos “innecesarios”. Para ilustrar esto, podemos mencionar a modo de ejemplo las cada vez más excepcionales y cuestionadas salidas didácticas (excursiones, campamentos, viajes de estudio, etc.), la inconcebible resistencia al cambio de pañales en los jardines maternos o la reticencia a un abrazo a cualquier estudiante. Virtualmente, el aparato judicial está por encima de la cabeza de cada uno de los docentes, todo el tiempo, en cualquier acción, como la de negarle una aspirina a una alumna –incluso tras el consentimiento de un médico– por un dolor de cabeza. Así de preciso y así de absurdo. Entonces, aquello de lo que nos habla la judicialización de los vínculos escolares es de la debilidad de la escuela, de la pérdida de su fuerza



disciplinaria tal como la conocimos en el modelo normal-tradicional. Pone de manifiesto la preeminencia de la dimensión jurídica sobre la dimensión pedagógica y política de nuestras escuelas contemporáneas.

Contratar una póliza de seguro implica, en primer lugar, aceptar que esa situación va a acontecer (lo cual en sí mismo no está mal) y suponer, a la vez, que no se va a poder resolver pedagógicamente, con las herramientas y potencias que la escuela cuenta. De este modo se rompe el contrato social entre familias y escuela, que se sostiene en la máxima “los problemas escolares se resuelven en la escuela, porque todo lo que allí acontece es un hecho pedagógico”. La judicialización de los problemas escolares corre el foco, descentra lo pedagógico y evalúa daños y riesgos. Y así, como un efecto colateral, construye poblaciones “en riesgo” que, en definitiva, suelen ser

las mismas que las “de riesgo”. Aquellas de las cuales hay que cuidarse. Contribuye a dar cuerpo a toda una pedagogía de la Punción. Pedagogía punitiva que al mismo tiempo que diseña una idea del otro como amenaza instala todo un proceso de judicialización pedagógica, que ha ido consolidándose en los últimos años y que los medios de comunicación alientan y potencian con la espectacularización de la violencia escolar y el *bullying* como mercancía. Proceso que contribuye a desdibujar y empobrecer el lugar del docente, emparentándolo más con un fiscal o abogado en busca de pruebas para descubrir al culpable que con un educador que transforma cualquier situación escolar en una oportunidad educativa, enseñando, acompañando, poniendo límites, con la convicción de quien confía en el otro y no con la sentencia anticipada de que ese otro es su propio culpable.



La judicialización de los vínculos opera como una exterioridad legal que encierra a la escuela dentro de sus propios muros.

Thomas Popkewitz, que ha trabajado con el concepto de “razonamiento poblacional” junto con las distinciones entre lo normal y lo anormal, se planteaba un determinado agrupamiento de los niños derivado del cálculo de probabilidades centrado en atributos discretos como definidores de la persona. El niño se concebía como miembro uniforme de una población, siendo consideradas sus características específicas como desviaciones: niños de padres separados, bebés de madres adictas al *crack*, niños con baja autoestima. Es decir, lo individual es medible en función de las desviaciones en el par normal-anormal y a partir de allí se establecen grupos de personas en relación a la “patología” y a las posibilidades de recuperación.

Popkewitz sostiene que ese razonamiento prevaleció en la construcción de la figura del niño en la escuela. Una muestra de esto es cómo se estableció la categoría de “potencial”: aquello que se supone posee el niño en forma innata y por razones fundadas en el hogar o en la sociedad no logró desarrollar. Tal como sugiere este autor, comprender las operaciones clasificatorias que supone el análisis de las “poblaciones” permite develar las construcciones acerca de las concepciones de infancias y adolescencias presentes en los docentes.

Comprender a estos grupos “poblacionales” nos permite por un lado analizar los sistemas clasificatorios y los “desvíos” que surgen por comparación con el promedio, a la vez que develan el poder de las prácticas discursivas en las escuelas.

En el razonamiento poblacional, hay que prevenirse de aquellos

individuos y grupos que salen de la media, de lo esperado, de los parámetros arbitrarios de normalidad establecidos. La cuestión es evitar ponerse en riesgo o, si no hay más remedio, minimizar los costos de su manifestación. Mucho se hace referencia a este concepto “en riesgo” para adolescentes o jóvenes de grupos subalternos, y como ha estudiado Popkewitz tiene su raíz discursiva, justamente, en las aseguradoras. Dice: “Al fijarse en la cuestión del riesgo, por ejemplo, la literatura reciente ha recorrido el significado cambiante del concepto de riesgo desde su formación en el contexto de la financiación de los seguros en el comercio hasta su utilización en las políticas de bienestar social como una táctica del Estado para organizar el bienestar de sus ciudadanos”. El “riesgo” como concepto se convierte en categoría clasificatoria, ya sea para establecer compensaciones desde las políticas públicas, la justicia (en términos de indemnizaciones, por ejemplo). Pero sobre todo es una tecnología de poder visible en las escuelas, por ejemplo en relación al fracaso escolar. Según Popkewitz, “el riesgo es una fórmula para instalar el cálculo de probabilidades en los asuntos sociales. Supone una manera de organizar y reclasificar a los individuos y los sucesos de forma tal que se hagan susceptibles de ser asegurados”.

Esto que veíamos como situación lejana, de otras sociedades, quiere permear nuestras escuelas, nuestro sistema educativo e introducirse judicializando las relaciones sociales, a la vez que las despolitiza demonizando el conflicto y creando clasificaciones tecnocráticas que separan lo que la escuela anhela junto.

La judicialización sitúa a las prácticas escolares bajo la norma, lo que se debe hacer y lo que no; lo que está habilitado como parte del funcionamiento normalizador de la escuela y aquello que la desplaza de esta función. Pero lo hace del modo más extremo porque supone un plano jurídico donde la responsabilidad civil se impone como criterio de demarcación para las prácticas escolares.



No existen aún los seguros contra todo riesgo en clave escolar, y aún no sabemos si en algún rincón de nuestro largo y ancho país están ensayando con cobertura contra terceros. Lo que resulta cierto es que la necesidad de ir en búsqueda de una condición de terceridad para el/la adulto/a escolar, en tiempos de judicialización en estado permanente, es quedar atrapados en las lógicas de reducción binaria con las que operan la perspectiva dominante del *bullying*. En ellas cualquier situación escolar de conflicto o agresión se explica a través de una víctima y un culpable. Semántica mediática que nos acostumbra a identificar un culpable y una víctima que, aunque cierto, restringe la comprensión de dichas situaciones en el contexto escolar. A la vez, extramuros, las emparenta con la lógica depredadora de los medios, en las que se etiqueta y congela a un menor de un lado y a un niño o adolescente del otro. Cuya deriva final es la del dedo moral en alto, la que clasifica entre buenos y malos, peligrosos y en peligro; aumentando las apuestas del *rating* mediático, que embarra la cancha escolar y contribuye a un clima de miedo ambiente donde prevalece el sálvese quien pueda como marca registrada de una época.

La escuela dispone de un recurso valioso para suspender esta lógica mercantil *securitaria*: es una institución de la presencia y, en tanto tal, potencial creadora de vínculos comunitarios. Potencialmente creadora porque ya sabemos que la permanencia, en un mismo edificio escolar, de un conjunto de personas, no crea lazo comunitario. Pero cuando la institución recoge el guante y asume el desafío de tejer una trama comunitaria, produce el mejor antídoto para conjurar el miedo ambiente: les pone nombre y apellido a relaciones de cuidado que difícilmente dejen a sus protagonistas a la intemperie de la desolación. Y esa oportunidad está al alcance de nuestras manos.

DESDE LA PERSPECTIVA NEOLIBERAL UTILITARISTA Y EL DISCURSO DE LA MERITOCRACIA, LAS NECESIDADES NO SON RECONOCIDAS COMO DERECHOS SOCIALES NO CUMPLIDOS, SINO QUE SON ATRIBUIDAS A FALENCIAS INDIVIDUALES, YA SEA CONDUCTUALES O GENÉTICAS. EN ESTE ESCENARIO DE FRAGMENTACIÓN SOCIAL, QUIEN DEMANDA PUEDE SER VISTO COMO UN OTRO AMENAZANTE POR AQUELLAS INSTANCIAS QUE DEBERÍAN CUIDARLO E INCLUIRLO.

LA IRRUPCIÓN DE UN SUJETO INESPERADO EN LAS INSTITUCIONES





por **ALFREDO J.M. CARBALLEDA.**

*Trabajador Social. Profesor Universitario
UBA-UNLP. Doctor en Trabajo Social PUC
- Pontificia Universidad Católica de São
Paulo. Diplomado Superior en Ciencias
Sociales (FLACSO).*

1.

Subjetividad y fragmentación social

Nuestra sociedad viene atravesando desde hace más de un año y medio diferentes procesos de fragmentación que construyen nuevas formas de desazón y desencanto. Se quebrantan los lazos sociales y, desde allí, se producen nuevos atravesamientos y sentidos de lo político, lo económico y lo cultural. La incertidumbre, asociada a una sensación de pérdida inminente de derechos o condiciones de vida que se presentaban como estables y previsibles, genera nuevos padecimientos y se relaciona con la aparición de diferentes formas de sociabilidad.

Por otra parte, desde un lenguaje hegemónico a través de los medios de comunicación, se construye un discurso fuertemente individualista que, pareciera, se introduce subrepticamente en cada uno de nosotros y como forma de dominación a través una especie de autocontrol y punición que cada individuo ejerce sobre sí mismo, convirtiéndose en su propio celador y carcelero. El controvertido y engañoso discurso de autoayuda se transforma en una separación de los otros y especialmente actúa disciplinando a toda la sociedad.

Así, también se construyen formas de gobernabilidad. De esta manera, el neoliberalismo produce construcciones novedosas de subjetividad que pueden entenderse como esencial y necesariamente fragmentadas. La ruptura del lazo, el temor y la violencia hacia lo Otro se transforman tal vez en una necesidad que se explica como una forma de biopolítica que atraviesa cuerpos y subjetividades construyendo una forma de dominación que pareciera eficaz.

Esas condiciones van desde el lazo social hasta los cuerpos y la subjetividad. Es posible pensar que las subjetividades actuales atraviesan un proceso de fragmentación que se constituye desde la imposición violenta del neoliberalismo como un mandato social y cultural que se presenta como única alternativa posible a seguir, donde hay solo perdedores y ganadores temporales. Los que ganan solo consiguen un efímero, circunstancial y transitorio lugar dentro de una forma cada vez más ficticia de idea inclusión social signada en una especie de necesidad de desigualdad. Una sociedad cada vez más cercana a la metáfora de sumatoria de individuos, sin relación con el pasado, presente o futuro colectivos. De este modo se fueron constituyendo formas

de la individualidad que llevan a la sensación de degradación de uno mismo y consecuentemente de lo Otro. Quien no pertenece al mundo de los ganadores, dentro de esta lógica, debe revisar sus propias debilidades e incapacidades.

La subjetividad se moldea dentro de la lógica del mercado y es allí donde se fragmenta, se divide, para adecuarse engañosamente a cada demanda, pedido o mandato que surge de este. Desde la exacerbación del individualismo, el porvenir y los proyectos se empañan y quedan marcados por la angustia y la desazón. La promesa emancipadora de la educación, al carecer de puntales y certezas, gira nuevamente hacia un sinsentido que traspasa a todos los actores sociales que la constituyen. Desde los enunciados hasta la construcción de sentido en la vida cotidiana.

El neoliberalismo construye una forma de mirada impersonal, sin historia ni pertenencia, solo una supuesta individualidad que tiene valor y lógica desde la perspectiva utilitarista, donde la sociedad se construye en definitiva en soledad, sin los otros. Donde lo diferente y lo desigual tienden nuevamente a ser atravesados por el discurso de la psiquiatría positivista, transformando en individual el conflicto y el malestar social. Las reacciones químicas explican la vida cotidiana, en una nueva versión de la autoayuda que evoca inevitablemente al temor a las masas que podemos encontrar en los viejos textos de Ramos Mejía, cuando expresaba que, en la conflictividad de la Argentina de principios del siglo XX, las multitudes se mueven por instintos que podían entenderse desde fórmulas químicas. Una sociedad que no se reconoce como generadora de desigualdad y que pareciera necesitarla y hasta festejarla, forzosamente requiere apoyarse en la exaltación del egoísmo, en la meritocracia, en las debilidades de la voluntad, para autojustificarse. Las libertades transmutan, pierden su condición, quedan atadas al mercado, solo son económicas, se desprenden del todo social y se transforman en artificios que generan más sujeción. Así, las necesidades dejan de ser derechos sociales no cumplidos, para transformarse en falencias individuales, genéticas o conductuales. En sociedades como la nuestra en la actualidad, donde la apariencia de una felicidad artificial –publicitaria– es el reaseguro para seguir perteneciendo, todo aquello que diga algo diferente se presenta como disruptivo.

2.

La fragmentación institucional

Por otra parte, también las instituciones, ahora acosadas más que nunca por esas formas discursivas, fragmentan cuerpos, trayectorias y subjetividades. Se muestran azoradas, con menor capacidad de respuesta, atravesando una intensa crisis de legitimidad y representación al no poder cumplir con sus mandatos fundacionales. La incertidumbre también atraviesa a las instituciones. Allí es posible visibilizar formas de fragmentación que se expresan a veces como puja de diferentes sectores, personas, espacios. Pareciera que cada lugar dentro de las instituciones construye, elabora y ratifica un sujeto de intervención social que es diferente, propio de cada microespacio y ajeno a los otros. Al terminar de desdibujarse el proyecto de nación, la fraternidad como elemento esencial en la constitución de este se evapora y se extravía el sentido, el “para qué” de las prácticas y los dispositivos.

Las instituciones estatales, nuevamente degradadas por el desfinanciamiento, la lógica de mercado y la desacreditación, se inscriben dentro de una lógica que vuelve a reafirmar que lo público es una carga que es sostenida por cada uno de los “incluidos” sociales.

La noción de solidaridad no se presenta como solidaria con la de la igualdad. En otras palabras, se logró instalar un discurso donde la solidaridad restringe la libertad. El neoliberalismo consiguió, por lo menos momentáneamente, separar las nociones de Igualdad, Libertad y Fraternidad, sembrando lentamente, a través del terrorismo de Estado y de mercado, una desconfiada mirada hacia lo Otro. Las instituciones del Estado se encargaban hasta no hace mucho de intentar ese reencuentro, donde la diversidad, lo heterogéneo, construía integración y fortaleza social.

Una sociedad que no se reconoce como generadora de desigualdad y que pareciera necesitarla y hasta festejarla, forzosamente requiere apoyarse en la exaltación del egoísmo, en la meritocracia, en las debilidades de la voluntad, para autojustificarse.

3.

La irrupción de un sujeto inesperado

La producción de subjetividad que surge de los escenarios actuales se relaciona con diferentes condicionantes que genera el neoliberalismo; es, de alguna manera, una subjetividad que se constituye dentro de una lógica de integración selectiva. Es decir, atravesada por la lógica de mercado desde donde se ponen límites, perfiles, recortes que se constituyen como un conjunto de elementos que demarcan aquello que posiblemente será aceptado o rechazado tanto a nivel social como institucional. De esa manera, el sujeto que se presenta en las instituciones, demandando, transitándolas, puede generar una distancia, que se transforma en sensación de extrañeza, azoramiento y sospecha, convirtiéndose en un Otro que suele ser visibilizado desde el temor.

Es un sujeto que tampoco coincide con los mandatos fundacionales de las instituciones y es contradictorio con la idea de sujeto de intervención que estas generaron dentro de las fragmentaciones que se fueron construyendo desde las lógicas neoliberales. En otras palabras, una subjetividad que se funda desde la exclusión, dentro de trayectorias fragmentadas, marcadas por la pérdida de derechos y la incertidumbre.

Entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno. Esa ajenidad se transforma en una forma de temor que paraliza, desconcierta y, desde el rechazo, construye una especie de limitación que se expresa como incapacidad. Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar. Paradojalmente, se invierte el sentido; quien debe ser cuidado, alojado, produce muchas veces una acción inversa que se puede sintetizar en cuidarse de quienes deben cuidarlo.

Por otra parte, en el tránsito de una sociedad que se proponía recuperar la integración a otra que ratifica la dualidad de la integración y la exclusión, las instituciones acrecientan la falta de solidaridad de unas con otras.

Los cambios sufridos en los últimos meses dentro de nuestra sociedad, que generan incertidumbre en el plano de los derechos y la pérdida de libertades, impactan singularmente en diferentes sectores: salud, educación, acción social, a partir de la pérdida concreta de apoyos, acompañamientos y acciones que se orientaban a sostener a ese sujeto que llegaba a cada institución, hoy

entran en un plano de incertidumbre y el impedimento en la accesibilidad que genera desconcierto e indignación. Ese sujeto inesperado se ratifica como producto del padecimiento de no formar parte de un todo social que vuelve a separarse ahora con nuevas formas de la violencia. Transformando la promesa de derechos subjetivos y libertades en una manera de opresión que se expresa en biografías donde sobresalen los derechos vulnerados, su reparación desde políticas activas, y ahora, nuevas pérdidas. En otras palabras, emerge un sujeto que no es ya homogéneo, sino que más bien es un sujeto que muestra la fragmentación y la desorientación que lo constituye. Un desconcierto que se presenta como premeditado, impulsado desde el temor y la represión que evoca lo siniestro de nuestra historia.

Ese sujeto inesperado surge allí donde la complejidad del sufrimiento marca las dificultades de los abordajes uniformes y preestablecidos, en expresiones transversales de la cuestión social que superan muchas veces los mandatos de las profesiones y las instituciones. Así, es solo un individuo precario, temporal, al cual se le obtura su posibilidad de ser en su relación con otros. Todo este proceso se da en una sociedad donde el porvenir vuelve a oscurecerse y a enfermarse de incertidumbre, a través de acciones de todo tipo que atraviesan de manera tenaz, persistente y silenciosa lo cotidiano.

4.

Subjetividades resistencias y futuro

Las condiciones de construcción de subjetividad surgen también desde la resistencia, desde la posibilidad de generación de disrupciones en el orden social que pretende establecerse. Se expresan y sostienen desde la construcción de acontecimiento. Los espacios de socialización que aún poseemos, tanto formales como informales, muestran la posibilidad de recuperar el lazo social que vuelve a ser acosado a través de una premeditación abierta y descarada. Estamos posiblemente ante una serie de nuevas acciones siniestramente diseñadas, muy similares al terrorismo de Estado, que apuntan a una destrucción sistemática del lazo social, de nuestra integración, de nuestra solidaridad. Es desde la recuperación de la identidad, la pertenencia, lo propio situado e imbricado con nuestra condición latinoamericana, que es posible transitar los recorridos que llevan a transformaciones, a la reconstitución de integraciones perdidas y recuperadas desde la conquista.

Tal vez desde allí se puedan generar nuevas formas de institucionalidad que den cuenta de lo heterogéneo, de las posibilidades de acompañar y cobijar que siguen latentes y presentes en nuestras prácticas. Para ello necesitamos implicarnos intensamente en un compromiso que parte de la idea de que no hay sociedad posible sin un Otro.



En sociedades como la nuestra en la actualidad, donde la apariencia de una felicidad artificial –publicitaria– es el reaseguro para seguir perteneciendo, todo aquello que diga algo diferente se presenta como disruptivo.



DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA. ESTADO, JÓVENES Y POLÍTICAS DE CUIDADO



por **CLAUDIA BRACCHI**. Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP y Mg. en Ciencias Sociales y Educación por la FLACSO. Profesora de grado y posgrado en la UNLP y UNLZ. Investigadora de la UNLP/UBA. Fue subsecretaria de Educación y Directora Provincial de Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (2008-2015).

PARA QUE LA ESCUELA SECUNDARIA SEA UN VERDADERO LUGAR DE INCLUSIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL ES IMPRESCINDIBLE DEFENDER LOS MARCOS NORMATIVOS Y LAS PRÁCTICAS QUE ENTIENDEN AL CUIDADO MUTUO COMO DERECHO. SOLO A PARTIR DE LA CONFIANZA, LA SOLIDARIDAD Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS DEMÁS ES POSIBLE CONCEBIR UN APRENDIZAJE QUE INCLUYA LA OPORTUNIDAD DE PENSARSE COMO SUJETO CREADOR DE UN PROYECTO DE VIDA, EN COMPAÑÍA DE OTROS.

*"Cuida bien al niño, Cuida bien su mente,
dale sol de enero..."*
(*"Todas las hojas son del viento"*, Luis Alberto Spinetta)

Escenas cotidianas en tiempos de "cambio"

A continuación se presentarán, a modo de inicio de este trabajo, algunas escenas cotidianas que servirán para analizar el tema de la invitación para formar parte de esta publicación. Las mismas tienen lugar en situaciones escolares y no son producto de la ficción.

El intercambio con directores y docentes a partir de encuentros de trabajo y reflexión sobre la educación secundaria hizo que distintas experiencias escolares cotidianas fueran analizadas y, en esta oportunidad, solicitando que las mismas fueran ejes de análisis del artículo que a continuación se presenta, se avanzará en preguntarnos sobre el lugar del Estado en estos tiempos de cambio, el desafío que tienen los docentes que entienden a los y las jóvenes como sujetos de derecho y cómo hacemos para que la escuela siga siendo ese espacio de posibilidad para que todas las experiencias vitales y educativas de los y las estudiantes tengan allí su lugar.

En la escuela hay muchas escenas cotidianas cuyos ejes son diversos, entre ellos la enseñanza, la inclusión, la participación, el acceso al conocimiento, la evaluación, los vínculos entre pares, las relaciones intergeneracionales, los proyectos con la comunidad, entre tantos otros. En esta oportunidad las escenas elegidas tienen una intención político pedagógica clara y precisa: que sirvan de marco para introducirnos en el tema de "Estado, jóvenes y políticas de cuidado".

Escena 1

"Yo les pongo en el cuaderno de comunicaciones a los pibes que son alumnos de esta escuela, con nombre, y apellido, y DNI, y que soy su directora. Y les firmo y sello... porque la policía los agarra antes de llegar a la escuela y los demora... por el aspecto, la gorrieta, etc... y los pibes se desesperan porque llegan tarde... y a veces siguen de largo y es peor..." (Relato de una directora de escuela secundaria del conurbano bonaerense).

Escena 2

"Es muy difícil ahora. Nosotras sabíamos que en el barrio contábamos con una red para actuar en conjunto. Hoy hay muy poco recurso. Nos sentimos solas. Hay un sentimiento de orfandad muy grande a la hora de defender los derechos más básicos de nuestros pibes" (Relato de integrante de Equipo de Orientación Escolar de escuela secundaria del conurbano bonaerense).

Escena 3

"Nos reunimos en el centro de estudiantes y decidimos marchar hasta la municipalidad para apoyar la lucha de nuestros docentes. Cuando vimos la cantidad de patrulleros que nos esperaban en la puerta no lo pudimos creer. ¡Nosotros estamos ejerciendo nuestro derecho! Ellos nos decían que nos fuéramos a hacer la tarea y a tomar la leche... Una falta de respeto" (Relato de un estudiante de escuela secundaria de distrito de zona norte).

Escena 4

"Estábamos pidiendo que nos atiendan en la municipalidad. Ya habíamos estado el día anterior y nos dijeron que esperemos. Nos dejaron esperando. De golpe empezaron a empujarnos y a golpear-nos y hasta nos tiraron al piso sobre el asfalto. Nosotros buscamos respuestas a nuestras necesidades, no palos" (Relato de un estudiante de escuela secundaria del distrito de Berisso).

(Este artículo posee aportes de Adrián Melo, Juliana Ricardo y Gabriela Tolosa. Las reflexiones forman parte de un libro en proceso sobre la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires.)

Para introducirnos en el tema

Desde hace algunos años, el cumplimiento efectivo y sustancial de las ideas de democracia, participación estudiantil y docente y la convivencia requiere en las escuelas –tanto en relación con los marcos normativos como con los sistemas de valores– de un desarrollo de las llamadas *políticas de cuidado*.

El concepto de *políticas de cuidado* surge ligado a la equidad, la participación, la igualdad y a la democracia. De hecho, comienza a tomar fuerza cuando los feminismos de los años setenta visibilizaron el cuidado como eje de análisis en el campo de las ciencias sociales, dando cuenta de cómo históricamente el mismo fue una responsabilidad de las mujeres en el ámbito privado, omitiéndose la responsabilidad de los varones y el Estado. La existencia de un “mandato cultural” que vincula lo femenino al cuidado ha legitimado la no remuneración de estas labores, dejando a las mujeres en condiciones de desigualdad económica y laboral. Por ello, como señaló en su momento (2011) Ana Sojo, se vuelve necesario “reflexionar sobre las circunstancias y condiciones bajo las cuales la prestación social de cuidados puede efectivamente contribuir a que se amplíen sus opciones vitales y su bienestar”.

Al analizar desde la *perspectiva de género* el concepto *cuidado*, se visibiliza la *dimensión política* del mismo: el Estado debe garantizarlo si tiene como objetivo la promoción de relaciones de género más equitativas y busca la perspectiva de derecho para todos/as más allá de las condiciones etarias, de clase, religiosas, sexuales, etcétera.

Un enfoque de derecho implica el reconocimiento de la condición ciudadana de los jóvenes y su poder hacer en el presente. Esto guarda una estrecha relación con las políticas educativas ya que no se apela a la concepción de formar ciudadanos para el futuro, sino a la formación en el presente, promoviendo la participación activa de los sectores juveniles de la sociedad en espacios donde son actores importantes.

Ahora bien, que la escuela promueva, genere condiciones, posibilite, acompañe y desarrolle la *perspectiva de derecho y de género* lleva de suyo que las definiciones político pedagógicas en términos institucionales y de enseñanza se basen en una *política de cuidado*.

Cuidado, cuidarse, cuidar al otro... Esa es la cuestión

Hoy por hoy, pensar el cuidado remite, en primer término, a la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual afirma que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales”. En esta línea, la noción de cuidado “desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado”.

Desde esta perspectiva, se propone entender el cuidado como el ejercicio del derecho de cuidar, ser cuidado y autocuidarse, el cual ha de ser garantizado por el Estado potenciando la autonomía y el bienestar de las familias y de los sujetos. En este sentido, el cuidado se presenta a la vez como un bien público, como un derecho y una obligación y, por lo tanto, una dimensión de la ciudadanía.

Entender el cuidado como bien público implica partir de la idea de que si los sujetos no tuviéramos nuestras necesidades satisfechas, la sociedad no se reproduciría. El derecho al cuidado, en tanto derecho universal establecido en beneficio de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados. Esto implica una nueva concepción de la relación entre sujetos, familias, escuelas y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas.

Los sectores vulnerables son justamente aquellos que precisan más especialmente de las políticas de cuidado. Por ello en el reclamo, en el compromiso y en el cumplimiento efectivo de las políticas de cuidado radica la resistencia.

El concepto de cuidado

La CEPAL (2012) sostiene que el cuidado *“caracteriza relaciones entre personas cuidadoras y personas receptoras de cuidado en situación de dependencia: niños y niñas, personas con discapacidad o enfermedades crónicas, y personas adultas mayores. No obstante, todos los seres humanos potencialmente son sujetos de cuidado a lo largo del ciclo de vida”*.

“No obstante, todos los seres humanos potencialmente son sujetos de cuidado a lo largo de la vida”: de allí que pueden también recibirlo personas que, sin ser dependientes, no pueden total o parcialmente cubrir por sí mismos sus necesidades de cuidados, o bien que, en el marco de la desigual división del trabajo prevaliente en razón del sistema sexo-género, pueda tratarse de personas activas y que cuentan con recursos, pero que asumen que otros deben ser los encargados de cuidarlos. De allí que haya un foco de las políticas de cuidado en las mujeres.

Ahora bien, la CEPAL indica además que “las políticas de cuidado deben formularse en estricto apego a un enfoque de derechos y a los principios de igualdad, universalidad y solidaridad y requieren abordar cuestiones normativas, económicas y sociales vinculadas con la organización social del trabajo de cuidado, que considere aspectos asociados con los servicios, el tiempo y los recursos para cuidar, en condiciones de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género”.

El cuidado no es sólo una obligación jurídica o económica; incluye también aspectos relacionales y afectivos. Nuevamente cito aquí a la CEPAL: “Las dinámicas de cuidado se desarrollan bajo una gama de relaciones diversas, que incluyen los vínculos de parentesco, de amistad, comunitarios o laborales: por ello coexisten diferentes escenarios de cuidado, con diversa participación de actores como la familia, la comunidad, entidades públicas y entidades privadas”.

El cuidado como derecho

Pensar el cuidado como un derecho implica una nueva concepción de la relación entre sujeto, familia y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas. Desde el punto de vista educativo, incluir la dimensión del cuidado garantiza la única manera posible de enseñar y aprender en las escuelas.

Trabajar desde una perspectiva de cuidado contribuye como marco pedagógico para desarrollar políticas de promoción de derechos e intervenciones en ese sentido en las escuelas. Genera lazos de proximidad entre dos o más personas, cara a cara en una situación de compromiso, dependencia e interdependencia, donde una es tributaria de la otra y viceversa para su bienestar. Aseguran las autoras Karina Batthyany, Natalia Genta y Valentina Perrota en su artículo “El discurso experto sobre el cuidado desde una perspectiva de género: análisis comparativo entre el cuidado infantil y de adultos/as mayores en Uruguay”: “El derecho al cuidado, reconocido e incluido en pactos y tratados internacionales para algunas situaciones, aún está en “construcción” desde el punto de vista de su exigibilidad. Implica recibir las atenciones necesarias en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o lazos afectivos”.

Generar políticas de cuidado es crucial a la hora de garantizar el bienestar y la promoción del desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes que transitan la escuela secundaria. Estos años influyen fuertemente en la conformación de subjetividades, cobrando especial relevancia las relaciones que se establezcan entre quienes cuidan y quienes son cuidados, las relaciones de solidaridad entre adultos y jóvenes y entre jóvenes.

El derecho al cuidado, en tanto derecho universal establecido en beneficio de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados. Esto implica una nueva concepción de la relación entre sujetos, familias, escuelas y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas.

La perspectiva de cuidado

La mirada de cuidado debe ser particularmente atenta. Es quizá la expresión más alta del cariño y la confianza necesarios en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Implica además sensibilizar, enseñar y agudizar los sentidos para captar las situaciones de padecimiento con el fin de articular acciones anticipatorias.

Centrar las definiciones político pedagógicas y su implementación en el cuidado y confianza será de vital importancia para que los y las jóvenes estudiantes puedan construir sus propios proyectos de vida aprendiendo, participando, trabajando solidariamente con otros. Allí la mirada docente adulta es clave y necesaria desde una perspectiva que habilite y no que desanime, que confíe y no que dude y desconfíe. Principalmente porque la confianza en el marco de las relaciones pedagógicas ha suscitado un interés novedoso en el debate pedagógico y político contemporáneo y más aún en tiempos de la obligatoriedad del nivel como decisión política del Estado de definir que *todos los y las chicos/as vayan a la escuela*. Ese *todos* implica las diversas, desiguales, diferentes historias y trayectorias de los y las estu-

diantes. Allí la confianza en las relaciones pedagógicas se torna imprescindible, principalmente porque el lugar de los docentes no es neutral, puede favorecer trayectorias educativas de los y las estudiantes o puede, por el contrario, marcarlas u obstaculizarlas.

La filósofa francesa Laurence Cornu asume que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro siguiendo la definición de George Simmel. Según esta autora, la desconfianza refiere a los típicos modos de control o de disciplinamiento del otro: se controla porque no se confía. Por el contrario, las relaciones sociales (como las pedagógicas) se basan en la confianza en tanto apuesta que consiste en “no inquietarse del no-control del otro”. Si se parte de este tipo de vínculo se debe asumir, siguiendo sus ideas, que la confianza es una relación cotidiana, pues no se podría vivir en sociedad en su ausencia. También se trata de una categoría relacional, ya que ni la confianza ni su opuesto –la desconfianza– aparecen como atributos de los individuos, sino que se producen entre individuos. Cornu señala que “tanto la desconfianza como la confianza son tan poderosas. Porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo”.

Generar e instalar en los espacios escolares y en los sujetos –docentes, estudiantes, familias– políticas de cuidado y clara perspectiva centrada en la confianza, se vuelve fundamental: el ejercicio de los derechos y responsabilidades que los ciudadanos tienen entre sí y para con el Estado previene de modo inespecífico muchas situaciones conflictivas y de vulneración de derechos, al favorecer el bienestar de todos/as.

Hay adolescentes y jóvenes que requieren un cuidado especial, por encontrarse atravesando determinadas situaciones conflictivas y de vulneración de derechos como:

- ▶ Situaciones familiares de violencia.
- ▶ Autoagresiones e intentos de suicidio.
- ▶ Accidentes.
- ▶ Situaciones de consumo problemático de sustancias psicoactivas.
- ▶ Vínculos cercanos con personas que se autoagreden o tuvieron intentos de suicidio.
- ▶ Experiencias de vida en calle.
- ▶ Situaciones de violencia de género.
- ▶ Abuso sexual.
- ▶ Trayectorias educativas discontinuas.
- ▶ Situaciones de hostigamiento o ciberhostigamiento.
- ▶ Discriminación por orientación sexual, por identidad de género, nacionalidad, religión, entre otros.

Para el desarrollo de óptimas condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario entonces establecer un **acuerdo educativo de cuidado** entre docentes, familias y



estudiantes, donde se generen espacios de protección de los derechos de las/os estudiantes como sujetos privilegiados de cuidado.

En relación con la convivencia, el marco es la Resolución 1709/09 que promueve la construcción de Acuerdos y Consejos Institucionales de Convivencia, teniendo como eje la construcción colectiva de las normas. Cuidar y ser cuidado implica aceptar al otro como igual y diferente a uno mismo. Solo se puede cuidar y se puede dejar que nos cuiden al que se considera un semejante. Eso implica pensar normas de convivencia basadas en estos valores tanto en los espacios escolares específicos como en los espacios virtuales que se presentan como uno de los nuevos lugares de aparición de conflictos y de violencias. La propuesta debe apoyarse en la concepción de que la ciudadanía implica relaciones de ciudadanos entre sí y con el Estado con valores ligados a la solidaridad, la corresponsabilidad, la concepción de la política como la de ocuparse de los asuntos que nos son comunes y el fortalecimiento de lazos sociales comunitarios. También implica el compromiso que –desprovisto de todo prejuicio negativo, de toda discriminación y de todo racismo– iguala y une indisolublemente la vida propia a la vida de todos los otros.

Las políticas públicas con un Estado presente promovieron sentido, señalando que no es lo mismo ir a la escuela que no ir, que no es lo mismo estar organizados luchando por la conquista de nuevos derechos que aceptar pasivamente imposiciones, que no es lo mismo habitar el Estado que vivir en una sociedad donde el Estado se ha retirado.



Seguir sosteniendo políticas de cuidado desde las escuelas: responsabilidad y desafío

Hasta aquí se han expuesto algunos principios y reflexiones en torno a las políticas de cuidado que es preciso analizar en el contexto actual. Hoy nos encontramos frente a un escenario que está pretendiendo socavar el corazón de la “mirada” –porque de eso se trata, de un modo de ver a la escuela y a los que la habitan– del cuidado.

Desde la sanción de la legislación nacional y provincial de ampliación de derechos se fueron definiendo políticas públicas para su implementación. Allí se generaron políticas de cuidado y tenemos la responsabilidad ética, política y pedagógica no solo de sostener esas políticas y, con ellas, a esos sujetos, a esos chicos y chicas, a esos ciudadanos a los que se ha empoderado y se pusieron en el centro de la escena. Hay que seguir trabajando, intensamente, porque dichas políticas le dieron sentido a la afirmación de que, si se participa, se está en mejores condiciones para construir un futuro mejor, elaborar sus proyectos de vida eligiendo quiénes quieren ser y cómo quieren ser.

Las políticas públicas con un Estado presente promovieron sentido, señalando que no es lo mismo ir a la escuela que no ir, que no es lo mismo estar organizados luchando por la conquista de nuevos derechos que aceptar pasivamente imposiciones, que no es lo mismo habitar el Estado que vivir en una sociedad donde el Estado se ha retirado.

Hoy muchos jóvenes tienen herramientas para leer, entender e interpelar las políticas públicas vigentes. Lo vemos en sus prácticas culturales y en la elección que realizan para manifestar lo que piensan y sienten. Basta con observar la forma de organizarse en su escuela para pensar nuevos horizontes, de armar un proyecto para su barrio; de escribir, de leer, de cantar, de ponerles letras a sus *raps* para mostrar lo que sucede en su escuela y en su barrio, para dar cuenta del país y de los sentidos que le encuentran. Los y las jóvenes tienen otras estéticas para dar cuenta de lo que acontece en el micromundo escolar o en el de la sociedad en su conjunto. Ellos necesitan dar cuenta de las injusticias, los adultos queremos que pongan palabra... y así apelan a distintas maneras, formas y expresiones donde el cuerpo no está ausente para expresar alegría o dolor. Estos chicos y

estas chicas son capaces de decir y de hacer, de transformar. Y son capaces de hacerlo con otros.

A pesar de políticas pedagógicas definidas, a pesar de escenas escolares cotidianas como las descriptas, a pesar de que se instale en el sentido común que lo importante son “los mejores, los abanderados, los elegidos”, ellos, muchos de ellos, buscan otra cosa, y eso se da de esa manera porque hay escuelas presentes, equipos directivos y docentes con claridad en las políticas de cuidado promoviendo la perspectiva de derecho y de género que posibilitan que nuestros jóvenes sigan apostando a proyectos colectivos antes que a proyectos individuales, y eso sucede porque han entendido que el Estado es de todos/as y para todos/as. Estos jóvenes estudiantes secundarios son los primeros críticos de una sociedad que tiende a naturalizar la injusticia y van directo al corazón de los problemas.

Las escenas narradas expresan un contexto actual que pone en riesgo derechos adquiridos y que da cuenta del eventual peligro del regreso de las democracias neoliberales. Democracias que fueron caracterizadas por el politólogo Guillermo O'Donnell como delegativas. Características de estas democracias son la corrupción como elemento estructural y la “propagación de zonas marrones” o áreas en las que la eficacia de un orden nacional representado por la ley y la autoridad del Estado se desvanece. Esto conlleva situaciones en las que los sectores de la población no acceden con igualdad al cumplimiento de sus derechos, donde la obligación del Estado en la administración de la justicia y de la seguridad de la población es cuestionada y donde los sectores más vulnerables no están exentos de la violencia policial. Los sectores vulnerables son justamente aquellos que precisan más especialmente de las políticas de cuidado. Por ello en el reclamo, en el compromiso y en el cumplimiento efectivo de las políticas de cuidado radica la resistencia.

Decía Fernando Ulloa que la ternura confronta y destaca nítidamente el insulto mayor de la crueldad. Sostener el **acuerdo educativo de cuidado** es ante todo una definición de política educativa y principalmente una responsabilidad que tienen los docentes, porque frente a la inequidad, a la injusticia, al maltrato, a los golpes y a la indiferencia, la escuela siempre estará de pie, tierna y esperanzadora.

CREACIÓN Y EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS UNIVERSITARIAS DESDE UNA PERSPECTIVA NO ELITISTA

A PARTIR DE UN PROYECTO LANZADO EN 2013 POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, DISTINTAS UNIVERSIDADES, MUNICIPIOS Y COMUNIDADES COINCIDIERON EN LA CREACIÓN DE ESCUELAS SECUNDARIAS CON EL OBJETIVO DE INCLUIR A JÓVENES EN SITUACIÓN DE DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA. POR MEDIO DE DISEÑOS INNOVADORES, SE PRIORIZÓ EL FORTALECIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES Y EL ACOMPAÑAMIENTO DE SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS REALES.

por GISELA ANDRADE. *Coordinadora del Programa Especial de Políticas Preuniversitarias / Escuela Secundaria Técnica - UNQ. Docente FFyL-UBA.*

por DÉBORA SCHNEIDER. *Directora de Escuela Secundaria Técnica - UNQ. Docente- Investigadora Departamento de Ciencias Sociales - UNQ. Docente FCEN-UBA.*





Introducción

Tradicionalmente la escuela secundaria argentina, al igual que la de otros países, tuvo históricamente una concepción selectiva, con sentido elitista y diseño excluyente que, en articulación con determinadas condiciones sociales, políticas y económicas, hicieron del nivel medio el lugar de formación de los cuadros administrativos y como pasaje a los estudios superiores de los grupos de elites. Función que a lo largo del siglo XX fue incorporando a los sectores medios desde una lógica de ascenso social, pero que mantuvo una estructura que naturalizó el fracaso para las mayorías y el éxito para pocos.

La ampliación de derechos que se dio en nuestro país en las primeras décadas del presente siglo, sobre todo con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 –que establece, entre otros aspectos, la obligatoriedad del nivel medio– supuso un cambio cualitativo en el sentido y la estructura de la educación secundaria. Este proceso de democratización cuestionó las tradiciones de selectividad e instaló la necesidad de un cambio profundo y significativo de la escuela secundaria.

Este marco normativo exigió al Estado la puesta en marcha de un conjunto de políticas para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes, asegurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades, sin desequilibrios regionales e inequidades sociales; respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo. Estas políticas supusieron no sólo preguntarse por la matriz fundacional de la escuela misma, sino generar las condiciones para la transición de una perspectiva de selección social a una democratizadora, junto con la implementación de políticas que impulsaron cambios en las formas organizativas, pedagógicas e institucionales que permitieran articular el proyecto formativo con los propósitos indicados en la ley.

Atendiendo estos principios y con el fin de promover la justicia educativa, el Ministerio de Educación de la Nación inició en 2013 un proyecto de creación de **Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales**. Destinadas y diseñadas para garantizar la inclusión de los y las jóvenes en situación de desigualdad social y educativa, que a su vez sirvieran de modelo para el sistema educativo en su conjunto.

Se fueron sumando a esta propuesta distintas universidades nacionales, con experiencias y tradiciones diversas en cuanto al nivel preuniversitario, como se denomina a la escuela secundaria en el ámbito de las mismas. En el año 2014 abrieron sus escuelas la Universidad Nacional de Quilmes (en Ezpeleta), la Universidad Nacional de Avellaneda (en Isla Maciel y Wilde) y la Universidad Nacional de San Martín (en José León Suárez). En 2015 se sumaron a este proyecto la Universidad Nacional de General Sarmiento (con una escuela en su sede de Polvorines), y la Universidad de Buenos Aires (en Villa Lugano). Durante ese mismo año también avanzaron con el diseño de sus escuelas la Universidad Nacional de Entre Ríos, que logró comenzar en Concordia en marzo de 2016, y la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Florencio Varela, que con el cambio de gestión a nivel nacional quedó trunco.

En cada uno de los casos, el Estado nacional, las universidades, los municipios y las distintas comunidades evaluaron conjuntamente el lugar de emplazamiento y la definición de las orientaciones tomando en cuenta el análisis de indicadores educativos, las necesidades de la zona y las especificidades de cada casa de estudios. En todos los casos, asumieron el desafío de llevar adelante proyectos transformadores en zonas donde se encuentran los y las jóvenes con mayores dificultades para el acceso y la permanencia en la educación secundaria, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social.

Por ejemplo, la Universidad Nacional de Quilmes acordó con el Municipio de Quilmes la ubicación de la Escuela Secundaria de Educación Técnica (ESET-UNQ) en la localidad de Ezpeleta oeste, y el pleno del Concejo Deliberante votó en 2013 la cesión de un terreno que el municipio tenía reservado para la construcción de un “polo educativo”, proyecto ansiado y anticipado por los propios vecinos del barrio, que lo habían defendido frente a la posibilidad de construcción de una unidad penitenciaria en el mismo predio.

En la misma línea, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cedió un amplio predio para la construcción de la Escuela Técnica de la UBA (ETEC-UBA) que se integraría a una modificación del espacio urbano con la construcción de la Villa Olímpica y la urbanización de la Villa 20. Esta universidad histórica, con una larga experiencia en escuelas preuniversitarias, con perfiles elitistas bien diferentes a los propuestos por la cartera educativa nacional, se sumó al desafío de ir más allá de sus modelos y repensar una propuesta inclusiva y de calidad en un barrio de la ciudad de Buenos Aires con insuficiente oferta educativa.

La iniciativa de generar cambios para la escuela secundaria que se puso en juego en el ámbito universitario resultó compleja y ventajosa a la vez. Pues, al mismo tiempo que se desafiaba las tradiciones de las escuelas preuniversitarias con la creación de instituciones destinadas a la formación de sectores de la población habitualmente relegados, contó con el conocimiento acumulado por las universidades, sus recursos altamente formados y la autonomía universitaria para explorar propuestas innovadoras. Además, el proyecto incorporó en gran medida a casas de altos estudios con un trabajo territorial importante, varias de ellas fundadas recientemente y con tradición de incorporar a la vida universitaria a primeras generaciones de jóvenes provenientes de familias sin experiencia en el nivel.

En el año 2014 abrieron sus escuelas la Universidad Nacional de Quilmes (en Ezpeleta), la Universidad Nacional de Avellaneda (en Isla Maciel y Wilde), y la Universidad Nacional de San Martín (en José León Suárez). En 2015 se sumaron a este proyecto la Universidad Nacional de General Sarmiento (con una escuela en su sede de Polvorines) y la Universidad de Buenos Aires (en Villa Lugano).



Los lineamientos pedagógicos que definieron el proyecto

El proyecto de Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales recogió el espíritu y las definiciones de las normativas desarrolladas por el Consejo Federal de Educación (resoluciones N° 84/09 y 93/09), que estimulan a las jurisdicciones y escuelas a llevar adelante experiencias innovadoras que exploren la construcción de nuevos formatos escolares. Para atender su mandato explícito de *inclusión con calidad*, resultó necesario contemplar dos dimensiones intrínsecamente relacionadas: la académica o aquella que reflexiona y actúa sobre los distintos aspectos de la enseñanza, y la socioeducativa, o aquella que piensa y diseña acciones sobre la experiencia vital de los y las jóvenes estudiantes y sus múltiples contextos.

Desde el Ministerio de Educación, entonces, se diseñaron lineamientos generales comunes a las escuelas que formarían parte de este proyecto y así, se propusieron transformaciones en aspectos organizacionales y pedagógicos que tuvieran como eje la incorporación (a), la permanencia (en) y el egreso de los jóvenes (de) una escuela secundaria valiosa.

Estos lineamientos definían la necesidad de innovar, entre otros aspectos, en la **organización curricular**, las **prácticas de**

enseñanza, la **regulación de la convivencia** y el régimen académico, redefiniendo las **estructuras organizativas**, creando **nuevos roles** y repensando el **trabajo docente**, identificando como prioritario el fortalecimiento de los derechos de los y las estudiantes, y el acompañamiento de sus trayectorias educativas reales. Así, cada universidad retomó el compromiso al sostener y diseñar su escuela en diálogo con la comunidad en la que se emplazó, generando una sólida articulación y gestando proyectos que, necesariamente, suponen particularidades y características que les son propias.

Uno de los aspectos comunes a todas las escuelas consistió en la redefinición de ciertos elementos básicos del formato escolar tradicional, como por ejemplo la posibilidad de que los y las jóvenes participen en diferentes espacios de aprendizaje, con recorridos variados y adaptados a sus necesidades y expectativas, y que se reconozcan trayectorias extraescolares o extracurriculares, colaborando así con el sostenimiento de la escolaridad.

Para ello, se contemplaron distintas formas de agrupamiento de los y las estudiantes dentro de la propuesta escolar, de modo de atender a las diversas trayectorias educativas, fines específicos de la propuesta de enseñanza o dando lugar a la elección por parte de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, permi-

Este proyecto propuso poner en debate los sentidos tradicionales de la escuela secundaria, desde una concepción de los y las jóvenes como sujetos de derecho, con la confianza pedagógica en que todos pueden aprender y la responsabilidad y obligación de la escuela y los adultos de ofrecerles múltiples oportunidades para lograrlo.



tiendo así una dinámica institucional que no reduce la organización grupal exclusivamente a cortes etarios o estadios de aprendizaje. De allí que tanto en la ETEC-UBA como en la ESET-UNQ se despliegan talleres de artes, idiomas y educación física que contemplan agrupamientos diversos que priorizan, según los casos, intereses y saberes de los y las estudiantes.

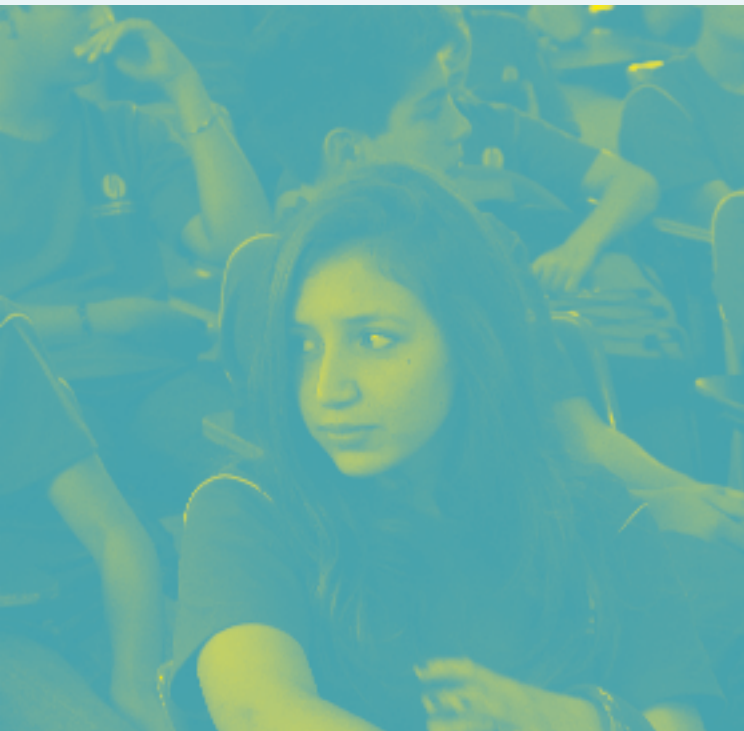
Otro de los aspectos que supusieron la intervención sobre el formato escolar tradicional fue la organización ciclada de los aprendizajes y su correspondiente promoción, principalmente para el ciclo básico de sus planes de estudios. Ello obligó a las escuelas a pensar alternativas a la repitencia del año completo para aquellos alumnos y alumnas que no aprobaran algunos espacios curriculares, uno de los núcleos que explica buena parte del fracaso y el abandono escolar en la escuela secundaria. Llevó en cada caso a proponer dos cuestiones complementarias que modifican la experiencia de los y las jóvenes en la escuela, al mismo tiempo que desnaturalizan y orientan las prácticas educativas. Por un lado, definir qué transformaciones al régimen académico se revelan como necesarias (¿la acreditación de los diferentes espacios curriculares debe considerarse ligada a la promoción del año escolar?, ¿todos los y las estudiantes deben cursar al mismo tiempo los mismos espacios curriculares?, entre

otras preguntas). Por otro lado, cómo resuelve cada escuela el aprendizaje de los contenidos de los espacios curriculares que no han sido aprobados por uno o más alumnos dentro de la cursada anual tradicional.

En la ETEC-UBA, estas respuestas se expresaron a través de la creación de *cursadas mixtas*, *itinerarios pedagógicos personalizados* y *tutorías académicas* como parte de los recorridos posibles para que los y las estudiantes puedan acceder al ciclo orientado con aquellos conocimientos necesarios sin responder estrictamente a esquemas teóricos de cursadas. En esta escuela la promoción de cada nivel o año se define por aprobación de asignaturas o unidades curriculares y, a partir de ello, es el Colegio de Profesores el órgano que evalúa y eleva al rectorado la propuesta académica para cada estudiante. En el caso de la ESET-UNQ, *la acreditación de los espacios curriculares está desacoplada de la promoción anual*, que se establece por cohorte completa (o sea, todos los estudiantes de cada año son directamente promovidos al año subsiguiente independientemente de la cantidad de espacios curriculares acreditados) y se definen unos *espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD)* organizados disciplinariamente y que, en función de los objetivos específicos que cada estudiante tiene, permitirán la recuperación de materias adeudadas, la cursada anticipada de años subsiguientes (aceleración, para jóvenes con sobre-edad acumulada) o el apoyo para evitar la reprobación de las asignaturas en curso.

Los lineamientos elaborados por el ministerio definieron como espacio curricular del ciclo básico de todas las escuelas el *espacio de acompañamiento* a las trayectorias escolares de los estudiantes: se trata de una carga semanal fija destinada a tutorías que promuevan el sentido y la valoración del proceso de construcción de conocimiento por parte de los y las estudiantes. Este espacio de dos horas reloj semanales fue rediseñado y explorado con formatos diversos en cada una de las escuelas año tras año, en grupos amplios y más pequeños, con formatos más rígidos y otros más flexibles, con tiempos dedicados a la reflexión –indispensable– sobre la convivencia en la escuela y otros tiempos destinados directamente al acompañamiento académico.

Es importante señalar que el rediseño de estos elementos de la experiencia escolar supone una reflexión respecto de las concepciones tradicionales sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria. Así, se buscó recuperar el lugar de la evaluación como aspecto central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de su función administrativa y clasificadora, incorporando instancias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación respecto de los contenidos enseñados y los aprendizajes logrados, e incluyendo instancias colegiadas por parte de los adultos a cargo del estudiante: profesores, coordinadores de curso, profesionales de orientación y equipo directivo.



Nuevas organizaciones, roles y funciones

El desafío de construir una escuela enmarcada en el cumplimiento, por parte del Estado, de la obligatoriedad para el nivel que marca la Ley de Educación Nacional, y la atención a las dimensiones académica y socioeducativa, supone repensar la organización escolar, así como los roles docentes y sus funciones educativas.

En primer lugar, se definió la estructura del equipo directivo conformado por un/a **director/a** y un/a **vicedirector/a** encargado de los **asuntos académicos** y otro/a dedicado a las **prácticas socioeducativas**. Esto marca una fuerte impronta, toda vez que caracteriza la labor de la escuela en ambas dimensiones. El proyecto define un nuevo rol para estas escuelas, el del/la **coordinador/a de curso**. Su función principal es la de acompañar a un grupo (curso) de estudiantes en su cotidianeidad y en su trayectoria escolar. Está presente en el día a día para que los/as alumnos/as puedan recurrir a ellos/ellas, ya sea por motivos académicos, personales o sociales. Es también el primer referente en lo que concierne al trabajo sobre la convivencia y la construcción y participación ciudadana en la escuela. A través de un vínculo estrecho, el/la coordinador/a participa activamente de las trayectorias escolares y el seguimiento académico de los/as alumnos/as a su cargo, con el fin de garantizar mejores condiciones para sus aprendizajes. Son un nexo, además, entre el alumnado y los profesores y directivos; es el primer referente institucional para los/las estudiantes y sus familias.

Otro desafío para estas escuelas es la redefinición de las funciones y los formatos de intervención del **Equipo de Orientación**, pues se promueve la presencia de profesionales de distintas áreas que se sumen al cotidiano escolar y acompañen a los y las docentes (profesores/as y coordinadores/as de curso) en intervenciones planificadas desde una mirada interdisciplinar.

Estos equipos, tanto el de coordinadores/as de curso como los/as integrantes del equipo de orientación, han tenido conformaciones diferentes según las instituciones, los perfiles de los profesionales convocados y la organización institucional que se fueron dando en cada caso. Los de la ESET-UNQ y el la ETEC-UBA constituyen experiencias bien distintas de cómo se articulan los equipos para el cumplimiento de los principios rectores del proyecto: el acompañamiento académico de los y las estudiantes, el vínculo con las familias y comunidades y el establecimiento de una red que amplíe, refuerce y garantice el mejor tránsito de los jóvenes en sus experiencias educativas. En la primera de estas escuelas el Equipo de Orientación funciona como una instancia de planificación y supervisión de las intervenciones que llevan adelante los coordinadores en el desarrollo de sus tareas académicas y convivenciales; en la ETEC-UBA, la distribución de las tareas se organiza de forma complementaria, con los/as coordinadores centrándose en los asuntos académicos y los/as integrantes del equipo de orientación con un eje más territorial y el trabajo con las familias.

Algunos logros (no exentos de tensiones)

Este proyecto propuso poner en debate los sentidos tradicionales de la escuela secundaria, desde una concepción de los y las jóvenes como sujetos de derecho, con la confianza pedagógica en que todos pueden aprender y la responsabilidad y obligación de la escuela y los adultos de ofrecerles múltiples oportunidades para lograrlo. Estas escuelas en permanente construcción y en continuo cambio –con nuevos roles, formatos organizativos y modos de estar– cumplen sus objetivos fundacionales pues muestran indicadores que suponen algunos avances en la difícil tarea de una enseñanza de calidad e inclusiva.

Es posible reconocer, tanto en la ESET-UNQ como en la ETEC-UBA –en un proceso que lleva cuatro y tres años, respectivamente–, muy altos índices de inclusión y permanencia de sus estudiantes, con diseños y rediseños de propuestas que respetan, en todos los casos, las trayectorias reales de jóvenes pertenecientes a sectores populares. Estas experiencias exitosas –no sin frustraciones– todavía mantienen como hipótesis el logro de indicadores de egreso similares a los que ahora muestran en cuanto a retención. Los próximos años mostrarán una tendencia que permitirá analizar el camino recorrido con mayor precisión y, eventualmente, reconocer buenas prácticas e identificar errores a repensar.

La apuesta por la inclusión y la perspectiva de restitución de derechos educativos para los y las jóvenes, junto con las innovaciones que estas escuelas introducen a los formatos escolares tradicionales –expresados en regímenes académicos naturalizados– encuentran muchas veces tensiones que involucran el puesto de trabajo, así como los valores, lógicas y prácticas de los y las docentes. También interpelan las formas de habitar la escuela que los y las jóvenes han aprendido a lo largo de su tránsito por el sistema educativo, y el modo en que el mismo les había enseñado a construir su oficio de alumno. Propone también un valioso debate con las familias de los y las jóvenes, y la comunidad en general, incluyendo a las propias universidades que crean y cobijan a estas escuelas, pues suponen perspectivas que discuten fuertemente con el ideal meritocrático que conforma uno de los núcleos de sentido de la educación superior.

La continuidad y profundización del proyecto que aquí se reseña representa una oportunidad histórica. El hecho de que se proponga atender –de forma innovadora y desde instituciones ligadas a la producción del conocimiento– especialmente a los sectores de la población tradicionalmente vulnerados en sus derechos educativos, constituye un desafío escasamente explorado en los sistemas educativos. El acompañamiento por parte del Estado nacional supone un requisito indispensable para el sostenimiento de estas experiencias y la transferencia de sus hallazgos y logros hacia la totalidad del sistema educativo. Quienes hemos tenido el privilegio de acompañar estas propuestas tenemos, entonces, la obligación política de defenderlas.

El desafío de construir una escuela enmarcada en el cumplimiento, por parte del Estado, de la obligatoriedad para el nivel que marca la Ley de Educación Nacional, y la atención a las dimensiones académica y socioeducativa, supone repensar la organización escolar, así como los roles docentes y sus funciones educativas.



UN BARRIO, UNA ESCUELA

CREADA A PARTIR DE UNA ARTICULACIÓN ENTRE AUTORIDADES NACIONALES, MUNICIPALES Y UNIVERSITARIAS, Y EN ESPECIAL GRACIAS A LA LUCHA DE LOS VECINOS, LA ESCUELA SECUNDARIA DE EDUCACIÓN TÉCNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (ESET-UNQ) FUNCIONA EN EZPELETA. ALLÍ, ENTRE OTRAS COSAS, LOS CHICOS RASTREAN, CONSTRUYEN Y TRANSMITEN CONOCIMIENTOS ACERCA DE SU PROPIA COMUNIDAD Y DE SUS DERECHOS.



por **CLAUDIA CESARONI**. Abogada por la UBA y Magíster en Criminología por la UNLZ. Cofundadora del Centro de Estudios en Política Criminal y Derechos Humanos (CEPOC). Integra la Red Argentina No Baja. Autora de varios libros, entre ellos “La vida como castigo. El caso de los jóvenes condenados a prisión perpetua en la Argentina”, “Masacre en el Pabellón Séptimo” y “Un partido sin papá”. Docente de la asignatura Construcción de la Ciudadanía en la ESET-UNQ. Codirectora del proyecto “Memorias del barrio”, desarrollado en la ESET-UNQ en el marco del Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL).

por **DIEGO ANTICO**. Profesor de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Trabajó como docente del área en diferentes establecimientos educativos de la provincia y de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente trabaja como coordinador socioeducativo en la ESET-UNQ, docente en el Colegio Nacional de Buenos Aires y autor de manuales de literatura y de artículos de crítica literaria en publicaciones especializadas. Es codirector del proyecto “Memorias del barrio”, en el marco del Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL).



"Hay un fusilado que vive".
Rodolfo Walsh, *Operación Masacre*

Tamara Romero vive en el barrio Los Álamos de Ezpeleta, una localidad ubicada en el sudoeste del partido bonaerense de Quilmes, lindante con Florencio Varela y Berazategui. Una noche calurosa de noviembre de 2014 participa junto con tres amigos en el robo de una camioneta Kangoo, en una zona cercana a su casa. Al intentar escapar, son interceptados por un patrullero Ford Ranger del Comando de Prevención Comunitaria. Tras una persecución que finaliza a unos cien metros del cruce de las avenidas República de Francia y La Plata, la Kangoo detiene su marcha contra una parrilla ubicada en una vereda, y termina incrustándose en una casa. Horas después, el informe oficial dirá –y la versión será aceptada sin que se realicen los peritajes correspondientes– que los nueve balazos policiales que la frenaron respondieron a otros realizados desde la camioneta. Tamara, que iba en el asiento trasero, muere al recibir dos de esos nueve balazos. Los policías la sacan de la camioneta, y arrastran su cuerpo hasta dejarlo tirado frente a la casa y negocio familiar. Su hermano Gabriel reclama durante horas a los gritos que lo dejen acercarse. Tamara tiene 15 años.

Meses después, en 2015, un grupo de estudiantes de 2º año pasa a diario por la vereda donde Tamara fue asesinada. Van camino a la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ). La profesora de Construcción de la Ciudadanía les propone hacer un proyecto para presentar en el Programa Jóvenes y Memoria que organiza la Comisión Provincial por la Memoria y que culmina con un encuentro en Chapadmalal, en el que estudiantes de escuelas de toda la provincia de Buenos Aires comparten sus investigaciones. Conocer el mar los y las ilusiona, y de a poco se entusiasman con la propuesta, que se va armando clase a clase. Se hacen preguntas, en principio sobre el barrio y buscando sobre el barrio encuentran el caso de Tamara en algún diario. Continúan buscando, y

realizan un importante hallazgo: en el predio en el que funciona la escuela, en el mismo lugar donde están estudiando, años atrás se quiso construir una alcaidía destinada a presos “en tránsito”. Es este dato significativo el que reorienta el proyecto y los decide a investigar cómo fue que en ese lugar donde se pensaba construir un lugar para el encierro, se construyó finalmente su escuela. Realizan entrevistas a vecinos y vecinas que cuentan y recuerdan lo sucedido pocos años atrás y rememoran sus luchas para evitar la construcción de la alcaidía. Una de las personas que entrevistan se llama Natalia Miranda y trabaja en la Unidad Sanitaria del Centro de Integración Comunitaria (CIC) “2 de Abril”, del barrio La Esperanza, donde comenzó a funcionar la escuela en su primer año de vida, 2014. Estudiantes y docentes arman un video, que recopila todo el material investigado, y tienen que decidir un nombre para presentarlo. Entre risas y sugerencias, es Tomás, uno de los estudiantes, el que propone una síntesis perfecta: *“Menos balas, más tizas”*.

Diez años antes de la muerte de Tamara, en 2004, Héctor Nardini –titular de la sociedad de fomento “Parque del Plata”, de Ezpeleta– y Julio Sosa –líder del Movimiento de Trabajadores Desocupados–, que se oponen a la construcción de la alcaidía, se encuentran en el despacho del juez Ariel González Elicabe, que la impulsa, justificando su creación en la necesidad de “sacar a los presos de las comisarías”, ante las denuncias de las organizaciones de derechos humanos por la situación inhumana en que vivían cientos de personas detenidas en lugares no preparados para esa función. El juez dice: *“Lo mejor que le cabe a esa zona es una cárcel”*. Los líderes comunitarios replican: *“Ese predio tiene otro destino: un polo educativo”*. En Ezpeleta no hay escuela secundaria, ni escuela de artes y oficios, ni jardín de infantes, y el lugar es ideal. Detrás de ellos, en pleno despacho del juez, está apoyada en una mesa la maqueta de la alcaidía que será emplazada en un descampado de Ezpeleta. Está todo dis-

Natalia recuerda cada una de esas batallas: la de la tierra, la de la vivienda, la de la escuela, la del turno, y las cuenta con infinita paciencia y detalle al grupo de estudiantes que la entrevista una y dos veces.



puesto para llevar a cabo el proyecto. El intendente de Quilmes, Sergio Villordo, y el ministro de Justicia de la provincia de Buenos Aires, Eduardo Di Rocco, ya firmaron el acuerdo respectivo. Afuera, mientras tanto, un grupo de vecinos de los barrios La Esperanza y La Resistencia, entre otros barrios circundantes al predio, cortan las calles en rechazo a la decisión. Primero lo hicieron en Ezpeleta, sin mayores resultados, así que ahora el olor a goma quemada inunda el centro de Quilmes. La protesta llega a oídos de las autoridades provinciales, y finalmente el proyecto de alcaldía se suspende. Es la lucha de los habitantes de los barrios la que logra frenar la construcción del edificio carcelario y permite que el amplio terreno sea destinado, finalmente, al destino para el que había sido donado por sus dueños originarios: un polo educativo en el que, diez años después, será inaugurada la ESET-UNQ.

Quince años antes de este episodio, es junio de 1989 y hace mucho frío. Grupos de personas ocupan un terreno descampado en el que, hasta veinte años antes, había cavas de las que se sacaba tierra para fabricar ladrillos. Levantan, como pueden, unas precarias paredes de chapa y cartón, improvisan unas fogatas para resistir el frío y montan guardia, para que no los arrasen las topadoras ni la policía que, de noche, les alambró el predio para agravar el “delito” de tomar las tierras. Tiempo después, esas precarias paredes van a dar lugar al barrio La Esperanza, de Ezpeleta. Pero antes de que eso suceda, Natalia, que vino con su familia de Paraguay pocos años atrás, necesita escuela primaria para continuar sus estudios. Con su madre salen a recorrer diferentes instituciones, pero en todas les dicen que no hay vacantes, aunque ellas sepan y vean que en cada curso hay pocos estudiantes. Insisten, pero la respuesta es siempre la misma.

Una directora les dice que no quieren *“recibir a personas que ocupan tierras, porque son usurpadores y ladrones”*. Tiempo después, la Escuela N° 41 del vecino partido de Berazategui la aceptará, aunque no en el turno tarde como pedía su mamá. Finalmente, y por sus buenas notas y conducta, la dejarán cambiar de turno. Natalia recuerda cada una de esas batallas: la de la tierra, la de la vivienda, la de la escuela, la del turno, y las cuenta con infinita paciencia y detalle al grupo de estudiantes que la entrevista una y dos veces.

Veintiséis años después de las tomas de La Esperanza, en 2016, un grupo de estudiantes de tercer año de la ESET-UNQ retoma la historia de Tamara Romero. Leen notas, visitan la escuela donde hizo la primaria y hablan con una de sus maestras, van a su casa y a la modesta plaza donde pasaba largas horas sola.

Visitan también la Fiscalía Penal Juvenil de Quilmes, que investiga el robo de la camioneta Kangoo y la muerte de la adolescente. Presentarán el caso en la edición 2016 del Programa Jóvenes y Memoria. Descubren que la versión oficial fue aceptada y que, según esta versión, fueron los disparos efectuados por los compañeros de Tamara los que le provocaron la muerte. Los únicos investigados, por lo tanto, son los adolescentes que iban en la Kangoo y no los policías que realizaron el procedimiento. La docente que coordina el proyecto dialoga con una funcionaria de la fiscalía. Para conseguir información intenta conmovérsela diciéndole que Tamara podría haber sido compañera o amiga de cualquiera de los estudiantes que participan de la entrevista. La funcionaria responde inmutable: *“Hubieran elegido mejor a sus amistades”*.

Cuarenta años atrás, es noviembre y Héctor Alberto Pérez llega a su casa de Quilmes Oeste. Sus padres salieron a cenar, así que piensa prepararse algo rápido y meterse en la cama. El día está tibio, en poco menos de un mes llegará el verano, y quizá la dureza de ese año nefasto se suavice un poco. Está cansado: la jornada laboral empieza muy temprano, y sus deberes de delegado le ocupan muchas horas. Además, estudia en la Técnica N° 3, y milita en la Fede. Y, como cualquier pibe de 20 años, le

gustan el fútbol y las chicas. En algo de todo eso piensa Héctor cuando llega a su casa. Pero no llega a entrar: una patota parapolicial lo secuestra, le pega, lo mete en un auto, lo traslada a un centro clandestino, lo mata. Cuarenta años después, en la misma escuela que pudo haber sido una alcaidía pero es escuela, un tercer año realiza una investigación sobre Héctor. Su historia es elegida por tratarse de un estudiante de una escuela técnica, militante político en la Federación Juvenil Comunista, y obrero de la empresa Saiar. Los estudiantes visitan el ex Centro Clandestino “El Infierno”, ubicado en Avellaneda, donde Héctor estuvo privado ilegalmente de su libertad antes de ser asesinado. Durante su estadía en ese lugar de horror y exterminio, muerto de sed como sus compañeros y compañeras, se escabulló hasta el patio, donde había una canilla que goteaba. Allí, no solo sació un poco su sed, sino que cargó una bota con agua para sus compañeros. Luis, su hermano, cuenta este episodio a los estudiantes, en ocasión de ser invitado a visitar la escuela. Luego de escucharlo y de conmoverse con el relato, los chicos y chicas leen textos de Primo Levi y de Tzvetan Todorov en los que se relatan situaciones semejantes de cuidado y solidaridad en campos de exterminio nazi, y como parte de su investigación, buscan en sus propias historias ejemplos de cuidado dado o recibido.

El juez dice: “Lo mejor que le cabe a esa zona es una cárcel”. Los líderes comunitarios replican: “Ese predio tiene otro destino: un polo educativo”. En Ezpeleta no hay escuela secundaria, ni escuela de artes y oficios, ni jardín de infantes, y el lugar es ideal.





Armando el rompecabezas, tejiendo el entramado

La ESET-UNQ funcionó durante 2014 en el Centro de Integración Comunitaria “2 de Abril” ubicado en el barrio Esperanza Grande de Ezpeleta, una de las zonas más postergadas del partido de Quilmes. Durante 2015 el CIC tuvo que mudarse a la sede de la Universidad Nacional de Quilmes, en la localidad de Bernal, y a partir de 2016 la escuela funciona en su propio edificio inaugurado oficialmente en octubre de 2015, en el predio ubicado en las calles Kenny y Avda. República de Francia, Ezpeleta. El aumento de matrícula y el atraso en la construcción del edificio obligaron a que, durante 2017, los cursos superiores (4° y 5°, volvieron a la sede de la UNQ en Bernal. A la fecha (junio de 2017), en la sede Ezpeleta estudian 219 chicos y chicas, y en la sede Bernal, 95. En los cursos superiores eligen entre tres orientaciones: Tecnología en Alimentos, Programación, y Comunicación. Un total de 134 docentes se reparten entre ambas sedes, incluyendo 116 profesores/as, 11 coordinadores/as socioeducativos/as, 3 integrantes del Equipo Directivo, 3 del Equipo de Orientación y una secretaria. Los chicos y chicas del barrio constituyen la mayor parte de la matrícula, y todos/as ingresan por el solo hecho de inscribirse, sin examen previo. Entre los derechos que la escuela les garantiza está la posibilidad de que construyan un conocimiento de la historia reciente de su propia comunidad y de sus pares, así como también los recursos que les permitan transmitir esa historia, para que otros la conozcan y accedan a ella. Asimismo, es ese proceso de conocimiento y transmisión el que permite la construcción, a partir del mosaico de recuerdos, de una memoria colectiva, de un lazo social. A través de las entrevistas realiza-

das a militantes barriales y comunitarios; a vecinos y vecinas, y a actores clave en la historia de la Escuela, indagando sobre sus recuerdos, tanto los vividos directamente como los recibidos de otras personas, estudiantes, y también docentes y directivos, acceden a datos que habían olvidado o que desconocían.

Así, el grupo de estudiantes que investigó sobre la vida de Héctor Pérez, y escuchó a su hermano y compañeros de militancia, se apropió de la historia de aquel joven no mucho más grande que ellos, en la múltiple dimensión de su corta vida: como estudiante de una escuela técnica, como militante político, y como obrero. Para entender el contexto de su secuestro y desaparición, leyeron la Carta Abierta de un Escritor a la Junta Militar, de Rodolfo Walsh, y la vinculación entre el plan de exterminio y la reconfiguración del Estado para ponerlo al servicio del capital financiero.

En el proceso de esta construcción y transmisión del conocimiento, el grupo de estudiantes que trabajó en el caso de Tamara Romero hizo un proceso de reflexión y discusión en el que se pusieron en cuestión preconceptos y “verdades” acerca del castigo y de las consecuencias de las “malas acciones”. Guiados por su docente, discutieron la idea del “merecimiento de la muerte”, por tratarse de una chica que robaba. El acceso a su historia y el conocimiento del modo en que había muerto a partir de una reacción desmedida e innecesaria de las fuerzas policiales, así como también la constatación de las múltiples ausencias de las áreas sociales del Estado a la hora de cuidarla, de acompañarla y de promover su vuelta a la escuela, permitieron deconstruir esas ideas punitivas que forman parte del discurso hegemónico social. Un discurso que elige olvidar todas las causas que partici-

Es la lucha de los habitantes de los barrios la que logra frenar la construcción del edificio carcelario y permite que el amplio terreno sea destinado, finalmente, al destino para el que había sido donado por sus dueños originarios: un polo educativo en el que, diez años después, será inaugurada la ESET-UNQ.

pan en el hecho de que una adolescente salga a robar, o consuma sustancias de modo problemático. Ese mismo discurso punitivo que, en 2004-2005, ante las denuncias de las condiciones inhumanas en las que vivían presos, presas, ancianos y adolescentes en comisarías, resolvía construir alcaldías “de tránsito”, en vez de analizar las causas de esas detenciones de miles de personas sin condena, es decir, jurídicamente inocentes. Luego de ese año de discusión y análisis, al momento de presentar el caso de Tamara en Chapadmalal, Candela dijo lo que el grupo había elaborado como conclusión: *“Lo más importante que aprendimos es que, aunque Tamara hubiera robado, o hecho cualquier otra cosa, eso no justifica que la hayan matado. Porque si a Tamara no la hubieran matado, hoy estaría creciendo con nosotros y nosotras”*.

En 2017, y en el marco del proyecto “Memorias del Barrio”, estudiantes de los tres terceros años de la ESET-UNQ trabajan integralmente las tres historias que hemos reseñado: así, participando en entrevistas a fuentes significativas –el ex rector de la UNQ, al momento de decidirse la construcción de la escuela, y de su inauguración; las personas que participaron en las tomas y en las luchas para evitar que se construyera una cárcel–, y sus propias madres, padres, abuelas y abuelos; y así van hilando los casos, los nombres y los años. Hablan con cercanía de Héctor y de Tamara. Saben que su escuela es la victoria de un proyecto de inclusión por sobre uno de encierro. Discuten sobre derechos, legalidad, castigo, justicia, memoria, a partir de esos nombres –ya no “casos”, ahora cercanas vidas que ellos conocen y de las que pueden contar edades, oficios, trayectorias, destinos trágicos–, y de conocer cómo se han construido los barrios que habitan o que son vecinos a los que habitan.

La ESET-UNQ es el resultado de una decisión política, posible en un momento histórico determinado, y durante un gobierno que desplegó múltiples medidas que objetivamente significaron incluir y garantizar derechos. Significó, al igual que las otras experiencias en otros barrios y con otras universidades públicas, un proyecto que reunió el trabajo conjunto de tres ámbitos político-institucionales: el Ministerio de Educación de la Nación, la UNQ, y el Municipio de Quilmes –bajo la conducción, respectivamente, del ministro Alberto Sileoni, el rector Mario Lozano y el intendente Francisco Gutiérrez–, que se resume en la convicción de plantear que la mejor educación posible debe estar en los lugares donde más se necesita. Uno de los entrevistados, Héctor Gastiassoro, coordinador del CIC y activo protagonista de esa decisión, lo explicaba así: *“Los padres tenían miedo, pensaban que los profesores de la UNQui iban a ser muy exigentes, que sus hijos no iban a poder. Tenían desconfianza de que los chicos no iban a poder. Hay gente que le hace creer a otra gente que no puede”*.

En este artículo intentamos mostrar uno de los múltiples aspectos en que los y las docentes de la ESET-UNQ trabajamos con nuestros estudiantes: acompañando sus pasos en la investigación de su propia historia, garantizando su derecho a preguntar, a indagar, a investigar y a conocer. Haciéndoles saber cada día que pueden, claro que pueden. Con determinación y entusiasmo. A veces, nos sale bien. Lo dijo un día Wendy (14), entrevistada en un programa de radio para contar un proyecto del que se siente protagonista, su bello rostro iluminado: *“En la escuela nosotros sentimos que los adultos nos cuidan. Nos dan abrazos cuando estamos tristes. Podemos confiar. Y además, nos divertimos y nos hacen reír”*.



LA ESCUELA SECUNDARIA, PROBLEMAS, CONQUISTAS Y DESAFÍOS

CON LA NUEVA LEY, EL NIVEL SECUNDARIO ES CONSIDERADO OFICIALMENTE EN FUNCIÓN DE UNA PERSPECTIVA QUE SUPONE LA INTEGRACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES, EN CONTRASTE CON EL PARADIGMA “MERITOCRÁTICO” PREDOMINANTE. SE ANALIZAN AQUÍ LOS LOGROS Y LOS DESAFÍOS PENDIENTES, SEGÚN LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN.

por SANDRA ELIZABETH JAURENA. Profesora de Matemática en EGB3 y polimodal. Maestra especializada en educación primaria. Directora de la EEST N°1 de Brandsen.



En el 2006 el nivel secundario de educación asiste a un histórico cambio de paradigma: la Ley de Educación N° 26.206 proclama la obligatoriedad del nivel, planteando la integración social, educativa y cultural de todos los adolescentes y jóvenes. Este será el piso a partir del cual debatir la construcción de una escuela secundaria distinta. Se avanza en la conformación de escuelas secundarias de 6 años, nuevos Diseños Curriculares y un régimen académico para organizar la trayectoria de los estudiantes y promover acuerdos institucionales de convivencia, enfatizando la participación estudiantil.

Es un impulso a un profundo cambio cultural para la ampliación del derecho a la educación, en un nivel educativo enraizado en la selección social y meritocrática de su población. Se plantea un reto notable: dejar de pensar la escuela secundaria solo para los que “son capaces”, “son perseverantes”, “son inteligentes”, para hacer posible una escuela en la que “todos aprenden” porque es su derecho. Este debate será el pilar de las transformaciones, que convoca a una profunda revisión de las prácticas, que no solo tienen que ver con las actividades áulicas y las tareas de enseñar; nos exige revisar las mismas desde la organización, la participación y la democratización de las escuelas siendo esto el eje principal de esta etapa.

Este debate deja frutos, marca una huella para transitar una secundaria sin exclusiones. Sin embargo, persisten aún acciones y temas para considerar, ineludibles replanteos; todavía queda mucho por recorrer hasta lograr una justa universalización. Los trabajadores de la educación construimos un debate organizados en el SUTIBA, realizando propuestas para resignificar el estar en la escuela secundaria, proponiendo otros repertorios escolares que tengan en cuenta la diversidad cultural y social de adolescentes y jóvenes.

Es impensable una escuela secundaria con la totalidad de las trayectorias continuas y completas si aún quedan rezagos fuertemente arraigados que añoran aquella secundaria creada para algunos pocos, exclusiva, que se dedica a determinados sectores sociales y pretende que los demás puedan adaptarse a sus requerimientos.

A más de una década de aquel inicio –en la que se logró producir avances muy interesantes, sobre los que tendremos que continuar la lucha para profundizarlos y descubrir los modos que permitan concretizar definitivamente el derecho social a la educación–, es posible plantear algunos ejes que nos invitan a pensar lo que sigue.

Si bien el acceso a la escuela secundaria ha sido masivo en un corto plazo, persiste la dinámica inclusión-expulsión al no retener a todos los jóvenes hasta su egreso. Resulta urgente y necesario debatir acerca de los modos de estar, aprender y enseñar en la escuela secundaria, para que el tránsito por ella ofrezca una experiencia educativa con sentido y significado para los estudiantes.

La obligatoriedad: todos ingresan, ¿y después?

Se ha masificado el ingreso a las escuelas secundarias, aunque no así su egreso. Son justamente los sectores más vulnerables los que tienen dificultad para egresar o bien lo hacen por medios compensatorios del nivel (CESAJ, planes FINES, educación de adultos, etc.).

En palabras de Silvia Vázquez, en su artículo “De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria”, *“la inclusión es algo más que aumentar la matrícula y los porcentajes de permanencia, o disminución de situaciones de abandono. Debe ser considerada el primer peldaño en la posibilidad de democratizar el acceso y sostener la escolaridad de aquellas clases y sectores sociales tradicionalmente despojados de sus derechos”*.

Si bien el acceso a la escuela secundaria ha sido masivo en un corto plazo, persiste la dinámica inclusión-expulsión al no retener a todos los jóvenes hasta su egreso. Resulta urgente y necesario debatir acerca de los modos de estar, aprender y enseñar en la escuela secundaria para que el tránsito por ella ofrezca una experiencia educativa con sentido y significado para los estudiantes. Se debe fortalecer una cultura educativa inclusiva, que contemple los procesos de estar y hacer con otros, de constituirse como sujetos con identidad propia, descubriendo pertenencia y ajenidad en su grupo de pares, relacionándose a través de la cultura, de adolescentes y adultos, conformando su repertorio cultural por medio del respeto a las diferencias, asumiendo libertades en el marco del límite que ejerce la autoridad pedagógica.

Todos en la escuela, pero con una organización escolar pensada para pocos...

El formato escolar basado en la gradualidad y la anualidad impone modos y tiempos de transitar este nivel, despojando de oportunidades para los estudiantes con realidades que les impiden una adecuación a ese formato riguroso y académico, acrecentando su situación de desventaja.

Si bien asistimos a un sustantivo cambio de paradigma, la transformación pretende ser tal bajo la persistencia de una estructura graduada, un currículum con lógica disciplinar, designación de profesores en torno a ellas, organización horaria fragmentada, que impide interacciones entre docentes de cursos en común, o entre materias afines, o bien espacios para generar proyectos interdisciplinarios. Se hace inminentemente necesaria la revisión, la reedición de la organización tradicional de este nivel de estudios, pensar en cambios sustanciales. No puede ocurrir que los docentes que forman adolescentes y jóvenes lo hagan en soledad. Es necesario procurar espacios donde los docentes tengan oportunidad de un trabajo colectivo en búsqueda de un proyecto educativo común: “La formación de jóvenes para su vida adulta”. Para dicha formación es imperioso y relevante conocerlos, intercambiar estrategias de intervención y sus resultados, planificar de manera tal que surjan proyectos integrales e integrados que pongan en evidencia el conocimiento como parte de un todo y no como unidades aisladas de conocimiento, que no guardan relación entre sí. A partir de 2014 se concretó el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). Desde el SUTIBA se propuso que en todas las regiones educativas y distritos de la provincia de Buenos

Aires existieran reuniones a las que fueran convocados los capacitadores y las organizaciones sindicales en el marco del PNFP. Es en esos ámbitos donde se producen los verdaderos avances, dando en parte respuesta a la necesidad de espacios de intercambio.

El trabajo colectivo posibilita acordar criterios comunes, en términos de relaciones vinculares, de estrategias, formas de trabajo en el aula y evaluación. Brinda a los adolescentes y jóvenes la oportunidad de percibir la solidez y unicidad de criterios que les dan un carácter institucional a las intervenciones, a la vez que permite fortalecer la autoridad pedagógica.

En este contexto, luego de haber atravesado un cambio nada menor, considerando que hay mucho todavía por modificar, es preciso pensar en nuevos repertorios de acción de los sujetos pedagógicos, alumnos, docentes y familias, si lo que queremos es lograr una transformación que perdure y haga carnadura en nuestra sociedad, que haga lugar a la desnaturalización de la exclusión de los más desfavorecidos. El alemán Reinhart Koselleck plantea que las sociedades se transforman por una combinación entre su “mundo de experiencias” y los “horizontes de expectativas”. Es tan importante tener en cuenta qué jóvenes y adultos pretendemos formar para el futuro, como preguntarnos por su presente. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes que transitan hoy la escuela secundaria? ¿Cómo construyen su subjetividad? ¿Qué esperan de la escuela secundaria? Ahora bien, todos estos cambios esenciales que esgrimen el destino de las futuras generaciones no pueden imponerse desde un lugar único, con una sola mirada. Debe necesariamente convocarse a todas las partes involucradas, a la sociedad, los sindicatos, la comunidad de padres, los estudiantes, las organizaciones sociales; nadie puede estar ausente en este debate. Los trabajadores de la educación debemos estar de pie para seguir dando la pelea que procure que los avances en este sentido no se detengan. Necesitamos profundizarlos y de ninguna manera retroceder.



Las netbooks en el aula, un símbolo de integración. Una ausencia impensable

El plan Conectar Igualdad fue un gran protagonista. Poner en manos de los adolescentes y jóvenes una máquina fue un acto de igualdad magnífico.

¿Qué se pudo construir a partir del plan?

En primer término, se generaron condiciones de acceso, pues las desigualdades económicas, sociales, culturales influyen en forma directa en la capacidad de tener e interrelacionarse con las tecnologías. Se logró garantizar que todos los adolescentes y jóvenes de las escuelas públicas secundarias contaran con una *netbook*.

Una vez que las máquinas estuvieron al alcance de los estudiantes se hicieron visibles algunas diferencias que tenían que ver con la intensidad del uso potencial de estas máquinas. Pudo observarse que en algunas clases los docentes ofrecieron un uso de baja intensidad, que tenía que ver con utilizar algún portador de texto, alguna imagen, hasta solicitar una presentación en Power Point: digamos que pasamos del portador de la carpeta al portador en la computadora; fue una cuestión de cambio de portador. En otros casos, hubo profesores más interesados por el mejor aprovechamiento.

Como señalaron en su momento Flavia Costa y Fernando Bordinon, la investigadora Inés Dussel habla de dos grandes grupos. Por un lado, aquellos a los que se les proporciona opciones prediseñadas, limitadas y hacen usos más restringidos de las tecnologías: resaltan el texto, incluyen imágenes, bajan contenidos o reproducen la lógica de las redes sociales apelando a lo “divertido”, al “me gusta” y a la “autenticidad” de la catarsis emocional como principio rector de su relación con los materiales. Por otro, los que son capaces de (y a quienes se estimula para) hacer operaciones complejas advirtiendo las limitaciones de las diferentes herramientas, seleccionar reflexivamente los contenidos y circuitos de comunicación, y desarrollar criterios para

valorar la confiabilidad de las fuentes disponibles.

Otra diferencia tiene que ver con las desiguales condiciones de infraestructura entre escuelas. No todas las escuelas cuentan con los mismos recursos, con conexión a internet y personal formado que procure el mantenimiento de equipo y redes. La desigualdad de las condiciones de las escuelas pasa a generar desigualdad entre los estudiantes que cursan en escuelas diferentes.

Que las *netbooks* entren al aula permite renovar el interés por lo que la escuela puede ofrecer: producción y transmisión de saberes que favorezcan el crecimiento personal e individual, como la construcción de una cultura común en un ámbito con igualdad de oportunidades, que permita a todos disponer de un bagaje de conocimientos de calidad para desenvolverse ya sea en su vida laboral o estudiantil, ejerciendo plenamente su ciudadanía en libertad, ser ciudadanos libres en el sentido freiriano.

En esta etapa, nos queda en primerísimo lugar la necesidad de garantizar la continuidad del plan. Hay muchísimas escuelas que durante el 2016 y en lo que va del 2017 no han recibido máquinas; si esto persiste no será posible plantear lo que sigue. Si se mantiene la decisión política de dar continuidad a este plan se hará necesario desarrollar políticas de formación específica para que los docentes logren enriquecer su tarea de enseñar, a través de diversidad de herramientas informáticas. Los profesores necesitan elementos concretos para utilizar las tecnologías en sus áreas de conocimiento.

Si bien el nivel de progreso del trabajo con las máquinas será lento y su desarrollo no será homogéneo en todas las escuelas, se torna imperativo que el uso de las máquinas en la enseñanza sea más significativo, más crítico y relevante en el conjunto de las escuelas. Es el mayor desafío para los trabajadores de la educación, pero lo es aún más para las políticas educativas que se planteen. Resulta inaceptable pensar la escuela sin esta tecnología.

Se plantea un reto notable: dejar de pensar la escuela secundaria sólo para los que “son capaces”, “son perseverantes”, “son inteligentes”, para hacer posible una escuela en la que “todos aprenden” porque es su derecho.

Es impensable una escuela secundaria con la totalidad de las trayectorias continuas y completas si aún quedan rezagos fuertemente arraigados que añoran aquella secundaria creada para algunos pocos, exclusiva, que se dedica a determinados sectores sociales y pretende que los demás puedan adaptarse a sus requerimientos.



Profundizar las prácticas democráticas y participativas de los estudiantes

Desde siempre se ha relacionado a la juventud con un estado de rebeldía, convertirse en adulto de acuerdo con los imperativos sociales genera rechazo y rebelión frente al sistema reinante. Vivimos un clima de época donde la juventud se manifiesta rebelde pero también militante.

Los jóvenes toman la palabra desde diferentes iniciativas. Por ejemplo, tomas en las escuelas en reclamo por condiciones adecuadas: en 2010 más de 40 escuelas bonaerenses fueron tomadas reclamando obras de infraestructura; en 2011 la Coordinadora de Estudiantes reunía a los estudiantes de Lanús para formar nuevos centros en el distrito y organizar actividades; en 2012 resurgieron las tomas por el cambio en las currículas de los colegios técnicos en CABA sin la debida participación de docentes, padres y alumnos. Estos son antecedentes de la capacidad de organización de los adolescentes.

En 2013 se sanciona la ley nacional 26.877 que promueve la creación de centros de estudiantes en todo el país. Su correlato en la provincia es la ley 14.581 aprobada en noviembre de 2013. Se intenta así garantizar las vías institucionales donde los jóvenes puedan canalizar sus reclamos, una iniciativa que consagra como derecho la necesidad de los jóvenes de organizarse para la defensa de sus derechos e intereses, que reconoce el protagonismo de los adolescentes, visibiliza sus prácticas y revaloriza su lugar activo.

Sin dudas se trata de un reconocimiento jurídico de la participación y protagonismo cada vez más visible de los jóvenes en las escuelas, participación que presenta diferentes matices: hay centros que se preocupan por embellecer la escuela, realizar jornadas recreativas, pero no salen a las calles ni se involucran en los temas sentidos de la educación; otros organizan algunos debates en torno a cuestiones pedagógicas, organizativas e institucionales; otros salen a la calle y se comprometen en las luchas del pueblo. Algunos han podido concretar las elecciones para su



conducción; otros se manejan en forma más horizontal, a través de un cuerpo de delegados por aula.

Sin duda el reconocimiento jurídico es una conquista central y relevante, pero hay un gran desafío por delante que tiene que ver con profundizar los debates al interior de las escuelas que procuren generar conciencia acerca de la herramienta política que representa el centro de estudiantes como órgano democrático, para hacer valer los derechos de los jóvenes de acceder a una educación pública, con calidad social que permita a todos el acceso, el tránsito con aprendizajes significativos y el egreso en tiempos adecuados a la realidad de todos.

En síntesis, no hay ninguna duda sobre el debate profundo y urgente en torno a la educación secundaria, un debate que viene siendo desde los antecedentes de la ley 26.206. Desde SUTEBA se indicó: *“Durante más de diez años la resistencia de la docencia organizada en la CTERA y la lucha de la sociedad por la defensa de la Escuela Pública, construyeron la correlación de fuerzas que permitió derogar (...) la Ley Federal de Educación. Al calor de esas*

luchas se fueron construyendo conceptos y propuestas alternativas, muchas de las cuales quedaron plasmadas en (...) la LEN N° 26.206, que se transforma así en plataforma de nuevas luchas para los trabajadores de la educación”.

Ahora bien, transmitir una mirada simplista y fatalista, tal como aparece en los medios en estos días, desconociendo la historicidad del nivel, poniendo en escenario una reforma drástica e inconsulta que se impone con una mirada sesgada, no generará los cambios necesarios. Es imperioso producir una propuesta escolar relevante, convocante e interesante a las nuevas generaciones; no se puede plantear una reforma que deje fuera del debate a todos los sujetos involucrados: jóvenes, padres, sindicatos. El conjunto de la sociedad tiene mucho por decir.

LA CONDUCCIÓN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ES CLAVE PARA GENERAR ENTORNOS COTIDIANOS DE APRENDIZAJE E INCLUSIÓN. ASÍ Y TODO, POCOS DOCENTES RECIBEN CAPACITACIÓN SOBRE LA DIRECCIÓN DE ESTAS INSTITUCIONES. EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE “NUESTRA ESCUELA” –REALIZADO ENTRE 2013 Y 2015– SE PROPUSO ESTE OBJETIVO, PERO FUE INTERRUMPIDO POR LAS ACTUALES AUTORIDADES NACIONALES.

SECUNDARIA Y FORMACIÓN DE DIRECTIVOS. LO REALIZADO Y LO POR VENIR. DEL LIDERAZGO MERCANTILIZADO A LA CONDUCCIÓN CRÍTICA Y DESDE EL ESTADO

por LIZZIE WANGER. *Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Coordinadora pedagógica del PNFP “Nuestra Escuela”, INFD, Ministerio de Educación de la Nación. Educadora en contextos de educación no formal. Actualmente es directora de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham.*

por LUIS CABEDA. *Licenciado en Educación (UNQUI). Ex director de la Escuela Media Nº 12 de La Matanza. Capacitador y disertante. Miembro de la Escuela Marina Vilte - CTERA. Coautor de varios libros; entre ellos “Enseñar hoy” e “Inventar lo (im)posible”.*





El trabajo de dirigir una escuela

Gestionar, liderar, administrar, dirigir, gobernar, conducir: múltiples verbos que usamos a diario para dar cuenta del trabajo de los directivos.

Miles de directoras, directores, vices, secretarías/os desarrollan tareas en la escuela que garantizan el funcionamiento del sistema educativo. Son agentes del Estado, parte del engranaje institucional que permite que la escuela enseñe, incluya a las/los chicas/os, se vincule con las necesidades de la comunidad a la que pertenece, entre otras muchas y variadas actividades.

El brazo del Estado llega a los lugares más recónditos de nuestro país, a través de las escuelas. Sus directivos son responsables de que las políticas educativas se concreten en cada una de ellas y, en el caso de la educación secundaria, que la obligatoriedad se garantice a partir del trabajo educativo cotidiano. Sin embargo, la tarea de organizar la institución, dirigir el trabajo docente y generar condiciones de enseñanza para que las chicas y chicos efectivamente aprendan es un trabajo que ha sido subestimado desde la perspectiva de la formación. Pocos docentes participan en instancias formativas sobre la gestión escolar. A una escasa o nula oferta formativa se suma la baja valoración acerca de la responsabilidad ética y política que los directivos asumen.

La escuela es un territorio complejo donde confluyen los objetivos de las políticas de Estado vigentes, las prácticas docentes cotidianas, las normas que dan marco al trabajo pedagógico y administrativo, la discusión e intereses de distintos actores sociales y comunitarios, las reivindicaciones laborales, las situa-

ciones de vida de quienes la conforman. La directora/el director es responsable de conjugar esta complejidad en un proyecto común. Nada más y nada menos.

La escuela es también un territorio habitado por personas; personas con amores, con pasiones, con problemas, con ganas, con ideas nuevas y viejas, con resistencias, con desilusiones, con memoria, con sueños. El director/a, en esa escena, ocupa el lugar de quien debe entramar esa realidad múltiple y compleja para ponerla al servicio de un proyecto común que tiene como principal objetivo la disposición de condiciones para garantizar el derecho a la educación de sus reales protagonistas: las chicas y los chicos que le otorgan sentido.

Si la educación no es un quehacer neutral, sino eminentemente político, el trabajo directivo define el gobierno y la conducción de tamaño desafío en las instituciones escolares.

Parafraseando al maestro Freire, diremos que el directivo es un político y un artista. Siempre tiene cierta opción: la educación para qué, para quiénes, a favor de quiénes, contra qué. A su vez, tiene la responsabilidad e inestimable posibilidad de interrumpir los destinos prefijados de las/los jóvenes de una comunidad construyendo lo común, lo que nos pertenece a todos/as, inventando lo que todavía no está, transformando las situaciones cotidianas de injusticia.

Siendo esta una tarea necesariamente colectiva y de sustancial responsabilidad política y pedagógica, venimos a plantear aquí la necesidad urgente y fundamental de formación que este trabajo requiere para efectivizar la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina.

Las escuelas que obtienen buenos resultados académicos son aquellas que ponen la energía en despertar en sus estudiantes el deseo de aprender, las que logran provocar una duda conceptual que se vuelve inaguantable, las que pueden esperar a que aparezca la comprensión mientras se ocupan de mantener vivo el interés. Son escuelas que escuchan y confían en sus estudiantes, sabiendo que –junto con ellos– son protagonistas fundamentales del desafío de saber.

La escuela secundaria hoy

La extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria completa, inaugurada a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, resulta un punto de inflexión en la historia de nuestra educación.

La educación secundaria surgió con el objetivo de formar a las futuras elites dirigentes del país, de preparar a un selecto sector para los estudios superiores y, durante un siglo, este mandato marcó las prácticas educativas e institucionales.

A partir de la obligación que asume el Estado de garantizar el derecho a la educación secundaria de las/los jóvenes, estas prácticas escolares y las formas de hacer escuela de la modernidad comienzan a ser interpeladas, revisadas, puestas en discusión. Esta es una de las principales cuestiones que atraviesa hoy el desafío de la obligatoriedad. Y la realidad, una vez más, nos sorprende con su diversidad, variedad y multiplicidad.

En contextos similares y enfrentados a realidades con conflictos parecidos, unas escuelas desertan de la responsabilidad de enseñar, mientras que otras enfrentan las dificultades y salen airoso de la contienda. Todas reconocen que “sus docentes no fueron preparados para esto”, pero mientras unas lo enuncian como explicación de su imposibilidad, como punto de llegada y rendición, las otras lo viven como desafío para pensar, como invitación a la incertidumbre y al desconcierto, como terreno resbaladizo en el que no queda claro de qué asirse, como punto de partida para formarse y pensar. Avanzan fortalecidas por el debate franco entre pares, por la confianza en lo que pueden cuando deciden accionar como colectivo, porque los/as estudiantes lo merecen porque la educación es su derecho, y porque es urgente.

¿Qué hace que estas escuelas puedan? ¿Son sus equipos directivos? ¿Son los espacios que como colectivo docente le dedican a la propia formación? ¿Es la confianza en que tienen algo valioso para ofrecer a las nuevas generaciones? ¿Es su capacidad para correr una y otra vez el límite de lo posible? ¿Es el coraje que les permite romper con lo establecido y asumir riesgos? ¿Es la perspectiva ético-política que guía las acciones que emprenden? ¿Es la capacidad de sorprenderse ante lo que alumnos y alumnas hacen con lo que ellas les enseñan? Seguramente es todo esto y más.

Hace años que las escuelas han dejado de recibir estudiantes tal como los conocíamos. Llegan niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos a los que debemos volver nuestros alumnos, y de los que tenemos que convertirnos en sus maestros y profesores. No

está dado simplemente por la definición de roles, sino que es un proceso de filiación que se va cimentando en la tarea a partir de generar unos lazos, antes inexistentes, que nos permitirán trabajar juntos para que el conocimiento se construya y para que el aprendizaje acontezca.

Las escuelas que pueden son las que sostienen la asimetría en la relación pedagógica para que el acto educativo se pueda consumir. Son las que no profesan ante sus alumnos el discurso pseudo democrático que reza “somos todos iguales, yo soy uno más de ustedes, decidamos entre todos”. Son las que entienden que esa relación necesariamente diferenciada no genera beneficios ni otorga privilegios al adulto; muy por el contrario, la asimetría radica en que quien está en la posición adulta tiene más responsabilidades, tiene obligaciones que el otro no tiene. Reconocer y partir de los saberes y de la cultura de las/los jóvenes es condición fundamental para que ese vínculo sea posible y para que exista acto educativo.

Las escuelas que obtienen buenos resultados académicos son aquellas que ponen la energía en despertar en sus estudiantes el deseo de aprender, las que logran provocar una duda conceptual que se vuelve inaguantable, las que pueden esperar a que aparezca la comprensión mientras se ocupan de mantener vivo el interés. Son escuelas que escuchan y confían en sus estudiantes, sabiendo que –junto con ellos– son protagonistas fundamentales del desafío de saber.

En las escuelas que no se detienen ante el obstáculo hay lugar para el postergado encuentro entre la escuela y la cultura. Allí es posible superar el mero proceso de escolarización para ir en busca de la participación real de las/os jóvenes y sus familias como partícipes y productores de cultura. Es posible dar ese salto cualitativo que aleja de la inercia y habilita a sujetos que tienen derecho al goce, al esparcimiento, al acceso a diversos bienes culturales y a la producción artística y cultural.

¿Qué tienen en común estas escuelas? Tienen en común sus directores/as o equipos directivos. Tienen en común la voluntad política de transformación de los contextos de injusticia que la comunidad vive cotidianamente y la convicción de que es posible lograrlo con el trabajo colectivo de docentes, auxiliares docentes, personal no docente y la comunidad de la que son parte. Estas escuelas también tienen en común la necesidad de poner en discusión el sentido mismo de la escuela para sus jóvenes, para sus docentes, para su comunidad. Dicha discusión transcurre en un contexto que desafía al Estado a garantizar la obligatoriedad de la secundaria.

El trabajo del equipo directivo

“El que nombra, domina”, afirma un conocido apotegma acuñado por Bourdieu, utilizado para explicar distintos fenómenos políticos y sociológicos. Nos atreveremos a invertir la frase para plantear también que *quien domina, nombra*.

Las diversas formas de nombrar el trabajo de directivos se encuentran en consonancia con las ideas educativas –no siempre explícitas– de diversos momentos históricos, de distintos proyectos de país. Podemos reconocer, por ejemplo, una extensa bibliografía y difusión mediática de los años '90, centrada en la idea del liderazgo del/la directora/a, a fuerza de su capacidad (individual) emprendedora. También fue muy utilizado el término “gestión” en los tiempos de la reforma educativa que trajo la Ley Federal de Educación. Con un componente que enfatizaba las capacidades técnicas por sobre las políticas, se escribieron múltiples materiales de capacitación y se formaron un par de generaciones de directivos.

Sin detenernos en lo que ya está extensamente discutido, compartiremos algunos aspectos sustantivos para seguir pensando esta formación:

- La escuela no es una empresa, sino una institución estatal, cuyo fin no es el lucro, sino garantizar el derecho a la educación de las personas. Por lo tanto, la labor directiva no puede compararse con la de un gerente de empresa o un manager, dada la oposición de sus objetivos.
- La labor directiva es sustancialmente política. Ni es neutral, ni es puramente técnica; muy por el contrario, es una tarea que debe conducir a otros hacia determinados objetivos sustentados por ciertos valores y principios. Si bien requiere de un conocimiento específico para ser desarrollada, no es suficiente saber cómo hacer, sino organizar, conducir y formar al colectivo docente para lograr procesos educativos de calidad.
- Toda tarea directiva se desarrolla desde una posición, un lugar construido en la trama institucional que integra los vínculos con los distintos actores y, a su vez, con el proyecto de la escuela.
- El trabajo directivo no parte de la capacidad emprendedora de los individuos, sino de un proyecto educativo que puede y debe ser compartido y construido con otros. Por eso, no puede basarse en liderazgos individuales, mucho menos carismáticos, si lo que se busca es la sostenibilidad de la propuesta organizativa para el logro de los objetivos planteados.
- La tarea directiva no es solitaria; por el contrario, requiere de la organización del trabajo en equipo, de la articulación y la coordinación de intereses (a veces contrapuestos), necesidades, pasiones, fines entre distintos actores para el logro de los fines que son comunes a la institución. Implica entonces la capacidad del directivo de escuchar las distintas voces, consensuar, generar

acuerdos, generar espacios de discusión de las ideas o los temas, abordar las situaciones de conflicto inherentes en los procesos de diálogo y negociación y, especialmente, poder obtener lo mejor que cada una de las personas involucradas en la escuela tenga para aportar.

- El trabajo del directivo construye condiciones para la efectivización de la obligatoriedad de la escuela secundaria cuando:
 - se dan procesos de organización y formación hacia el interior de las instituciones,



- se conforman equipos de trabajo,
- la labor pedagógica ocupa el centro de la escena escolar,
- todo el equipo de la escuela se pone al servicio del proyecto,
- las/los estudiantes son los protagonistas del trabajo que la escuela les ofrece,
- la comunidad es y se siente parte de ese entramado social, educativo y comunitario,
- la escuela es parte fundamental de la organización de la comunidad a la que pertenece.

Los temas y las cuestiones que conforman la agenda del/la director/a o el equipo directivo son diversos, múltiples y complejos. Incluyen la gestión administrativa, el armado y la organización del proyecto pedagógico, la conformación de equipos de trabajo, la formación del equipo docente, el seguimiento de dispositivos que faciliten el acompañamiento de las trayectorias escolares, la coordinación del abordaje de las situaciones conflictivas, la motorización y el impulso de prácticas y experiencias que mejoren el trabajo de la escuela, la coordinación de instancias de evaluación formativa con los docentes, el vínculo con la comunidad, la participación de las/los chicas/os en el proyecto de la escuela.

“La educación es la acción política de distribuir”, dice Graciela Frigerio. Se distribuyen bienes culturales socialmente válidos, pero también se distribuyen formas de vincularse con el conocimiento, lo que constituye una condición para el logro de la emancipación de los sujetos. Las/los directivos tienen la tarea y responsabilidad ética y política de que la escuela pueda garantizarlo. Conducir y gestionar una escuela implica conocer, reconocer, resistir, interrumpir la inercia de lo dado. Con todo esto, queremos destacar el lugar clave que ocupa la dirección de una escuela para efectivizar la obligatoriedad del Estado de garantizar el derecho a la educación, sabiendo de la ausencia o escasez de propuestas formativas dirigidas a formar equipos directivos. Así y todo, podemos afirmar que estos conocimientos, capacidades, saberes se forman; se retroalimentan de la experiencia directiva y se potencian cuando la experiencia y el conocimiento pueden ser comparados, reflexionados y contruidos con pares, entre colegas. Presentaremos ahora el dispositivo de formación de directivos desarrollado en el marco del programa “Nuestra Escuela”, una experiencia de política pública de formación de directivos, sin precedentes en la Argentina.



El Programa Nacional de Formación Permanente estuvo inscripto en un proceso histórico de transformaciones educativas enmarcadas en un proyecto educativo nacional que asumió la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas surgidas a partir de la recuperación de la centralidad del Estado.

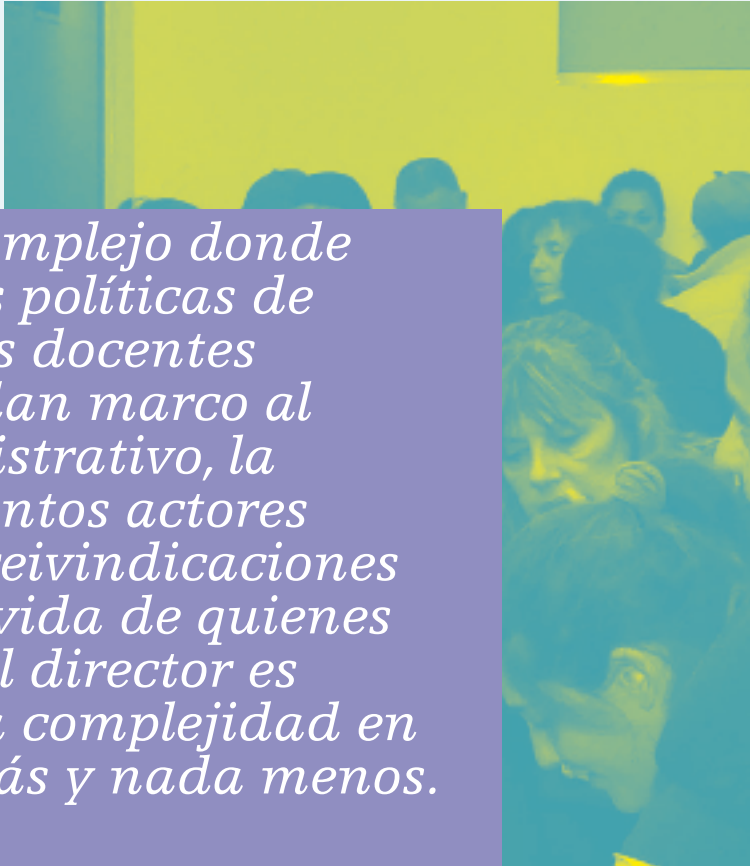
El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”: la formación de directivos en el centro de la escena

El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” se desarrolló entre fines del año 2013 y fines del 2015. Lamentablemente, quedó trunco en la actual gestión de Mauricio Macri, privando a los docentes involucrados de derechos conquistados. El programa fue desguazado y reconvertido en una oferta denominada “Programa Nacional de Formación situada” que poco tiene que ver con la propuesta aprobada por el Consejo Federal de Educación en 2013 y refrendada en un acuerdo paritario por todos los sindicatos docentes.

El programa “Nuestra Escuela” fue una iniciativa federal que puso en marcha la formación gratuita, universal y en ejercicio de todos los docentes del país. Constituyó la respuesta de los Estados nacional y provinciales a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuyó a generar las condiciones para alcanzar las metas acordadas de política educativa.

El programa, financiado enteramente por el Estado nacional, se fundamentó en la Ley de Educación Nacional, en la que se plantea la educación como un derecho y al conocimiento como un bien público. El programa nacional, aprobado por Resolución del CFE N° 201/13, convocó al Ministerio de Educación de la Nación, al Consejo Federal de Educación y a las centrales sindicales a corresponsabilizarse en una propuesta de formación continua para la docencia argentina, reconociendo que lo colectivo propicia las mejores posibilidades para reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa en el sistema, las escuelas y las aulas.

El Programa Nacional de Formación Permanente estuvo inscripto en un proceso histórico de transformaciones educativas enmarcadas en un proyecto educativo nacional que asumió la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas surgidas a partir de la recuperación de la centralidad del Estado. La consolidación del Sistema Educativo Nacional, la creciente responsabilidad concurrente de las jurisdicciones en las políticas concertadas federalmente, así como la continuidad



La escuela es un territorio complejo donde confluyen los objetivos de las políticas de Estado vigentes, las prácticas docentes cotidianas, las normas que dan marco al trabajo pedagógico y administrativo, la discusión e intereses de distintos actores sociales y comunitarios, las reivindicaciones laborales, las situaciones de vida de quienes la conforman. La directora/el director es responsable de conjugar esta complejidad en un proyecto común. Nada más y nada menos.

en la asistencia técnica y financiera del Estado nacional, constituyeron una oportunidad histórica para el desarrollo de un programa que involucraba a todos los docentes del país.

El programa nace como política de centralización de los esfuerzos dispersos de distintos ámbitos en la formación continua, en función de los lineamientos de política educativa establecidos en la Ley de Educación Nacional y en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Sienta una base para el trabajo articulado entre los diversos actores involucrados en la formación y promueve un entramado que da sostén a las propuestas formativas desde las políticas del Estado y no más desde la lógica del mercado.

La protección y ampliación del derecho a la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos es el sentido más relevante del derecho de los docentes a la formación permanente. Es decir, el derecho de los docentes a una formación permanente a lo largo de su carrera profesional se reconoce, cobra sentido e intencionalidad en el derecho de las jóvenes generaciones y de los adultos a recibir una educación de calidad.



Este programa enlaza la jerarquización de la formación docente con la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela como ámbito privilegiado de desempeño laboral y, a la vez, espacio de participación, intercambio y pertenencia. La propuesta integral del programa parte del reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la evaluación institucional se asume como parte de un proceso de formación y como una tarea de gran valor político dado por la intencionalidad de promover la mejora de la educación. Por lo tanto, la evaluación institucional participativa prevista en el Programa reconoce la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica contextualizada, que integra acciones individuales y colectivas que transcurren en instituciones públicas, lo que conlleva la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa.

Dado que el programa abordaba integralmente la formación colectiva e individual de los/as docentes, para su concreción se definieron dos componentes de trabajo complementarios. El **componente I) institucional**, que incluía la totalidad de escuelas, de gestión estatal y de gestión privada, y que se desarrollaría en tres cohortes a lo largo de tres años cada una.

Este componente se desarrolló en servicio; fue de escala universal, implementación gradual y progresiva, centrado en el escenario institucional, acreditable (por Resolución CFE 257/15) y desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de Educación de las jurisdicciones, con el acompañamiento de los sindicatos, con la intención de dar sustento al proyecto educativo nacional. Su dispositivo central estuvo constituido por las jornadas institucionales.

Los destinatarios y protagonistas del componente institucional fueron los equipos docentes e institucionales, los directivos y supervisores. En cada caso, se diseñaron y desarrollaron recorridos formativos destinados a cada uno de ellos.

El **componente II) específico** se centró en prioridades formativas de actualización y profundización de acuerdo con roles, disciplinas, niveles y modalidades en los que se desempeñaba cada docente, vinculadas con los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Su principal objetivo fue la mejora de las prácticas de enseñanza.

El desarrollo de ambos componentes del programa se dio en simultáneo, articulándose en el trabajo en cada territorio y en cada escuela, sinergizando la formación política, ética, pedagógica y didáctica en un proceso que hizo al colectivo docente su principal protagonista.

Recorrido de formación para directivos

El recorrido de formación para directivos de educación obligatoria, de nivel superior y de supervisores constituyó un pilar fundamental de todas las acciones del componente institucional del programa.

Hasta 2015 participaron 45.301 directivos de instituciones educativas de distintos puntos del país de todos los niveles y modalidades en el recorrido de formación virtual.

El recorrido de formación se organizó con el fin de fortalecer una de las bases del trabajo directivo: asesorar y acompañar la tarea de enseñanza como parte de los procesos formativos del equipo docente. De este modo, el programa se propuso legitimar y fortalecer el rol pedagógico de cada director/a, aportando estrategias de trabajo institucional e invitándolos a pensar nuevas preguntas; aportando materiales de lectura, dinámicas de trabajo, debates a partir de nuevos paradigmas y tiempos de reflexión, que convocaran a repensar las escuelas y los modos en que vienen produciendo conocimientos y subjetividades.

La propuesta formativa se centró en tres aspectos principales:

1. La formación ética, política y pedagógica de los directivos en relación con los temas que abordaba el programa.
2. La formación conceptual, pedagógica y didáctica para la organización y la coordinación de las jornadas institucionales e interinstitucionales a desarrollarse durante los tres años de formación.
3. El acompañamiento para articular el modo en que el programa se convertía en condición de posibilidad para fortalecer y mejorar el proyecto de trabajo de cada escuela.

La propuesta de formación fue contextualizada, es decir, tuvo la mirada puesta en la escuela como parte de una comunidad. La for-

mación permitió profundizar marcos conceptuales, metodológicos y didácticos para revisar las prácticas educativas cotidianas desde otros posicionamientos, para aprender de ellas y luego poder cambiar aquellas que no conducían hacia los objetivos planteados.

Desde esta perspectiva, la formación permanente trasciende el hecho individual que queda sujeto a requerimientos o necesidades de un trabajo pensado y asumido exclusivamente en solitario; reconoce a la institución educativa como un ámbito productor de conocimiento en una realidad que está en permanente transformación y que demanda una mirada compleja. En semejante tarea, los equipos directivos ocuparon un lugar central e indelegable.

Los contenidos se organizaron en torno a 6 bloques temáticos a desarrollarse a lo largo de 3 años y que reflejan los temas del recorrido general de formación de los docentes. En el recorrido formativo de directivos, cada uno de los temas se amplió y profundizó. Se orientó y acompañó la planificación de las jornadas de trabajo y se incorporaron las discusiones y los productos elaborados por el colectivo docente como insumos fundamentales del proceso de evaluación institucional y del diseño de propuestas de mejora de la escuela.

La formación estuvo a cargo de los capacitadores del programa. El acompañamiento y la formación incluyeron: encuentros presenciales (visitas a escuelas; encuentros de trabajo con directivos, supervisores) y virtuales (trabajo de cada agrupamiento en el aula virtual con su capacitador) que se complementaron y fortalecieron progresivamente.

En este proceso de acompañamiento específico y situado convergieron todos los planos, actores y dimensiones del programa, para construir las condiciones para el desarrollo de un proceso de formación, capaz de promover la mirada y la reflexión necesarias para la transformación de las prácticas pedagógicas de cada una de las escuelas.

La labor directiva es sustancialmente política. Ni es neutral, ni es puramente técnica; muy por el contrario, es una tarea que debe conducir a otros hacia determinados objetivos sustentados por ciertos valores y principios.



Reflexiones finales para seguir pensando y haciendo

La breve pero sólida experiencia del programa “Nuestra Escuela” permite recuperar y afirmar la direccionalidad y sentido de los avances logrados en términos de:

- Trascender la concepción de la formación docente permanente como un hecho individual sujeto a requerimientos o necesidades de una carrera profesional pensada y asumida exclusivamente en solitario.
- Valorar la formación como nota constitutiva del trabajo docente y como parte de las responsabilidades centrales del equipo directivo.
- Reconocer a la escuela como un ámbito productor de conocimiento en una realidad que está en permanente transformación y que demanda una mirada compleja a partir de la perspectiva de múltiples actores.
- Combinar la formación en contexto y colectiva con las formaciones individuales, para reponer el lugar central del territorio escolar en la reconstrucción de una práctica docente más efectiva.
- Revalorizar el trabajo directivo reponiendo la centralidad de lo pedagógico y lo organizacional como sus ejes de acción.

El programa ha posibilitado a los distintos actores del sistema –a sus sujetos e instituciones– recorridos diversos y complementarios, de manera dinámica, progresiva, creativa y crítica. Ha invitado a volver a pensar el sentido del trabajo docente, a legitimar a los educadores como productores de saber pedagógico valioso y necesario para mejorar y cambiar el trabajo educativo cotidiano, y ha logrado reponer la centralidad de la enseñanza en la tarea docente. También ha generado, a lo largo y a lo ancho del país, un proceso de movilización pedagógica que ha sido una oportunidad para visibilizar debilidades, aciertos y desafíos pendientes, para aprender a construir los problemas que debemos abordar, para buscar colectivamente nuevos caminos.

A pesar de la desarticulación y el vaciamiento del programa entre 2016 y 2017, que incluyó la suspensión arbitraria de la formación de directivos, nos queda aún recuperar los avances y aprendizajes realizados, para seguir construyendo, traccionando, recreando y fomentando propuestas de formación de directivos que tomen como punto de partida la construcción iniciada. Gobernar una escuela es una clase de arte. Una tarea profundamente humanista que implica constante creación, generación, producción, organización, búsqueda, formación, invención. Los invitamos a pensar un porvenir que permita visualizar a directivos que son conductores, dirigentes político-pedagógicos que generan condiciones institucionales, cuya principal finalidad es garantizar el derecho a la educación de las/los jóvenes. Allá vamos.



UNA VERDADERA ENSEÑANZA COMPROMETIDA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA LITERATURA VA MÁS ALLÁ DE LOS ANTIGUOS MODELOS PEDAGÓGICOS ESQUEMÁTICOS. SE TRATA DE PONER EN JUEGO TEXTOS, PREGUNTAS, INTERPRETACIONES E INTERACCIONES QUE INVITEN A LOS CHICOS A APROPIARSE DEL LENGUAJE Y A RECREAR SUS IMAGINARIOS POSIBLES A PARTIR DE NUEVAS REFLEXIONES Y PERCEPCIONES.

LOS NUEVOS SUJETOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA: A LA CONQUISTA DE LOS SIGNOS



por **ROXANA LEVINSKY**. Lic. en Letras de la UBA y Traductora de Francés del Lenguas Vivas. Realizó estudios sobre educación en FLACSO. Se dedica a la formación docente y publicó, además de artículos sobre literatura y educación, un libro sobre historias de inmigración en la Argentina. Fue rectora del Colegio Nº 2 “Domingo F. Sarmiento”. Coordinó el curso *Lecturas Grabadas y Conversadas* (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Participó en numerosos seminarios y presentaciones como expositora.

En otros tiempos, la escuela secundaria, a la que asistían sectores medios más homogéneos, parecía ser un espacio sin grandes sobresaltos ni sorpresas. Desde su obligatoriedad, otro escenario se va consolidando: nuevos sujetos, “extraños”, “inesperados”, “desajustados”, desamparados, comenzaron a ocupar el territorio escolar sin llegar a conquistarlo. Y por eso a estos nuevos pobladores ya no se les puede enseñar “lo mismo” en el “mismo tiempo” y de la “misma manera”, ni diseñar contenidos según cronogramas estrictos pautados con anterioridad. ¿Por qué esta imposibilidad? Habría muchas razones, pero hay una, a mi entender, esencial: “La comprensión no es una cuestión de alfabetización sino de lenguaje y cultura”, dice Jean Hébrard. Es común encontrar chicos que pueden leer pero no comprenden lo que leen; o logran escribir –incluso sin faltas–, pero lo escrito es insustancial y forzado. Enseñar el lenguaje, a leer y escribir en la escuela secundaria, y en este momento histórico-cultural, es en sí mismo complejo, y más aún si se trata de los más

postergados. Nos obliga a dejar de lado modelos pedagógicos esquemáticos, abstractos, que debilitan el deseo, la curiosidad y las posibilidades ciertas de ir a la conquista de un lenguaje transformador.

Antes de abordar algunas ideas que sustentan esta perspectiva de lenguaje en la transmisión de la literatura, la lectura y la escritura, miremos con detenimiento las fotos de los chicos en el momento de escribir. Los tres pertenecen a un primer año de una escuela secundaria estatal cuyos estudiantes, mayoritariamente, sufren condiciones de existencia muy difíciles: barrios hacinados, espacios colmados de ruido continuo, sin un lugar apropiado para estudiar, dormir y descansar en silencio. Además de cierta desposesión cultural y simbólica por tener que focalizarse en la rutina del sobrevivir, y por la circulación de la palabra acotada a la estrechez de imaginarios ajustados a destinos sin sorpresas. Contexto ineludible que los ubica desde el inicio de su escolarización en desventaja respecto de otros sectores sociales “naturalmente” más protegidos.



Les comparto ahora la lectura que de las fotos hizo una bibliotecaria de la provincia de Buenos Aires, Silvia Fernández Borda, con quien me vinculé a partir de los materiales de “Lecturas grabadas” (una colección de cuentos de escritores argentinos y latinoamericanos, disponible en formato pdf y en archivos de audio) y de una serie de encuentros en los que se trabajó el enfoque de lenguaje que allí se presenta. Recursos que el Ministerio de Educación de la Nación distribuyó en el año 2015 a todas las escuelas secundarias del país, en el marco de políticas públicas destinadas a ampliar presencia estatal y derechos de acceso a bienes culturales significativos para mejorar la vida de quienes están creciendo y formándose:



Yo tengo estas imágenes muy vistas en primaria, desde primer grado... gorra incluida. Hace mucho que no me detengo a observar a los chicos más grandes para ver si están escribiendo con más soltura, especialmente cuando el acto de escribir está relacionado con la creación propia y no con la copia. Pienso que tal vez haya algo de inmadurez en toda su postura con respecto a lo esperado para chicos de primer año de secundaria. Veo esfuerzo, concentración, están enfocados en lo que hacen: una actitud de trabajo que hoy día es difícil de alcanzar para los profesores a partir de una simple consigna, por esa razón supongo que responder a la consigna dada les resulta interesante y están comprometidos con esa escritura, involucrados personalmente, no es un acto mecánico, sino un esfuerzo de expresión.

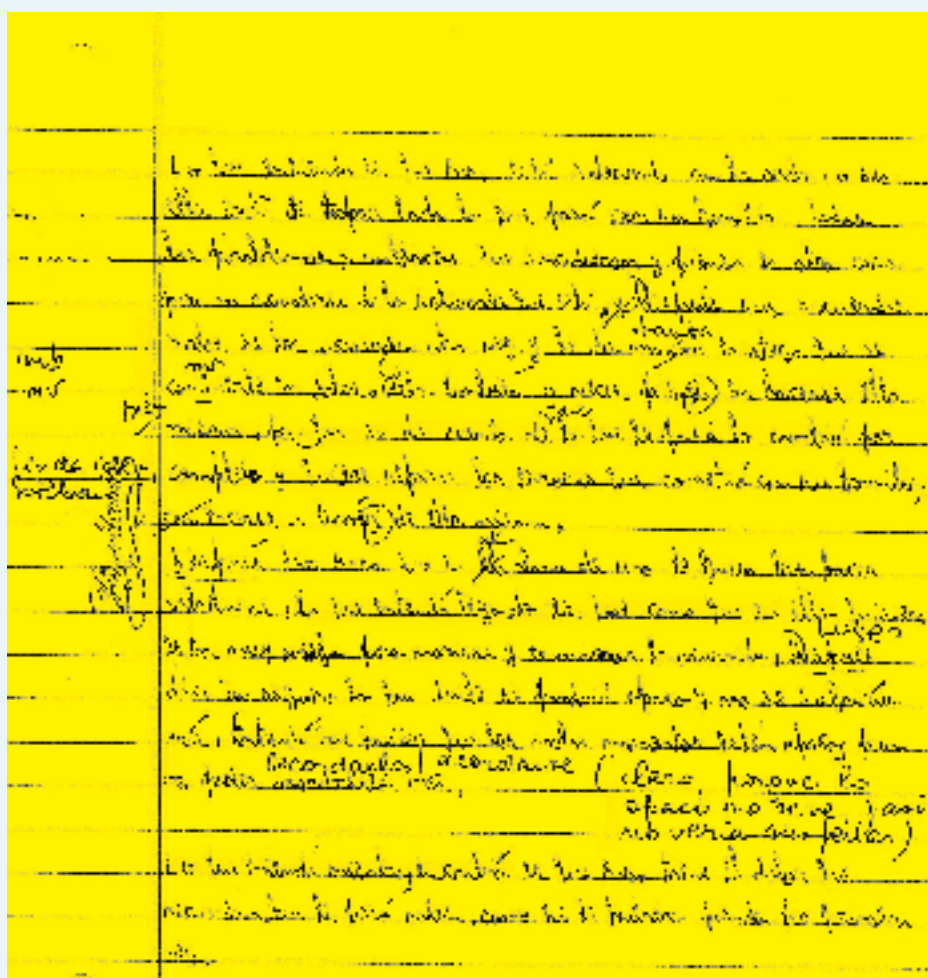
Veo rigidez en los músculos, cuello, hombros, mano. Están poniendo todo su cuerpo en la escritura, cierto gesto en la boca, alargada, probablemente apretando letras. Como es una producción que viene de su interior la protegen con su cuerpo, con su mano. Buscan intimidad, hasta que estén dispuestos a mostrar –o no– lo producido. A mí me resultaría incómodo escribir con la gorra puesta, pero me parece que es parte de la coraza que tapa lo que sale de adentro, cubre, protege, como si fuera una extensión del propio cuerpo. (El subrayado me pertenece.)

La voz lleva a atender el ritmo y el sentido de lo escrito, a visualizar el papel central de la puntuación y la acentuación en la respiración de los textos. Y así quienes están aprendiendo a leer y a escribir comprenden que la coma es tan importante como la palabra, y el silencio, tan importante como el sonido.

Esas imágenes con gorras no la sorprenden, tampoco que escriban como si se tratara de niños del nivel primario. No hay tono de queja o reproche. Al contrario, va a lo esencial, a lo que revelan: postura y gestos ensimismados, boca, manos y dedos en tensión, el cuerpo todo volcado a la trabajosa escritura. El movimiento de la boca acompasa el trazado de las letras que se les resisten. Dedos que aprietan lapiceras con la atención al máximo obligando a pensamientos y palabras a volcarse cuidadosamente en el papel como si se trazara un dibujo o elaborara una artesanía, con las cabezas hundidas en la hoja como para decirse un secreto que descubren ahí, en ese acto de escribir. Gorras y capuchas los protegen de miradas hostiles, y también les ampara una intimidad lastimada que la escritura propia, sin violencias ni sumisiones, hace aparecer con otra luz. Caben algunas preguntas. ¿Cómo lograron a pesar de su aparente impericia escribir los textos singulares que escribieron? ¿De dónde parten? ¿De una consigna dictada de pronto? ¿Qué ocurrió antes para que una escritura personal y distinta acontezca? ¿Qué

ocurrirá luego para que este modo de escribir se profundice en el tiempo?

Veamos un ejemplo de escritura de Esteban, uno de mis alumnos de primer año. Podría ser cualquier niño de las fotos. Para facilitar la lectura de su texto manuscrito, lo transcribo tal cual, salvo la corrección ortográfica, algún punto seguido, y leves cambios surgidos de la lectura que hicimos juntos y a solas de lo que escribió. La lectura en voz alta tiene un lugar protagónico en las clases. Tanto en los encuentros más íntimos con los chicos como en la clase colectiva. Sea en la voz del docente o a través de voces grabadas que escuchamos con la ayuda de las *netbooks* y dos pequeños parlantes. La voz lleva a atender el ritmo y el sentido de lo escrito, a visualizar el papel central de la puntuación y la acentuación en la respiración de los textos. Y así quienes están aprendiendo a leer y a escribir comprenden que la coma es tan importante como la palabra, y el silencio, tan importante como el sonido.



*Lo que entiendo es que Rosa está soterrada con la vida, o sea ella trata de borrar todo lo que le pasó con su familia y piensa en otra cosa para no acordarse de lo soterrada que está. Después sus recuerdos malos se los acuerda otra vez y le da **tanta tristeza que se convierte en dolor**. Ella también piensa a veces en hacerse ella misma, porque se da cuenta de que lo que le pasó la cambió por completo y quiere reparar los errores. Después dice Rosa que si al alma de una le fuera bien hacer veladuras, **lo que entendí leyendo es que como que si** ella quisiera estar muy vieja para morirse y terminar lo ocurrido. Después dice que seguro lo que duele se pondría opaco y no se sufriría más. **Lo que entendí mientras escribía** es que Rosa tiene el dolor por lo que recuerda que le pasó antes, como si hubiera pasado por primera vez.*

Vemos la lucha por significar en el esfuerzo atento expresado en “lo que entendí leyendo”, “lo que entendí escribiendo” y hasta en el conector que inventa “que como que si”. Vemos la aventura de quien se lanza a escribir y descubrir lo que puede el lenguaje,

Las posibilidades a las que abre esta literatura nos interroga sobre qué textos elegimos en esta iniciación a la palabra. Porque no se trata, como suele creerse, de empobrecer contenidos con lecturas “fáciles” y al “alcance” de un destinatario “disminuido” al que le “falta” lenguaje y cultura. Es en esta visión donde está la pobreza, no en los chicos.

nada menos, que en el mismo acto de escritura. Este texto de comprensión, libre de la ansiedad de la nota, con una palabra propia –comprender es traducirse– hace experiencia con el lenguaje, explora, y pudo expresarse porque antes hubo nutrientes esenciales que abonaron el terreno.

Escucharon una voz leyendo *Veladuras*, la novela breve de María Teresa Andruetto, un relato profundo y sencillo pero cuyo lenguaje, desplegando y espesando la trama, invita a detenerse, a releer, a reflexionar y apreciar estéticamente. Las posibilidades a las que abre esta literatura nos interroga sobre qué textos elegimos en esta iniciación a la palabra. Porque no se trata, como suele creerse, de empobrecer contenidos con lecturas “fáciles” y al “alcance” de un destinatario “disminuido” al que le “falta” lenguaje y cultura. Es en esta visión donde está la pobreza, no en los chicos. Así estaríamos alimentando una escuela para pobres, diferencial, sin la “dignidad” y el desafío de ir a la conquista de esos territorios de libros y lenguajes que les ofrecemos. *Veladuras* es un texto propicio para aprender a demorarse en el va y viene de la palabra, en su melodía que a modo de *leitmotiv* musical enhebra los vocablos, para comprender la relación estrecha entre la gramática y los significados: se vuelve sobre términos, combinaciones, frases, situaciones, estructuras ya dichas, cuyo sentido va de la mano con la historia de la protagonista en su proceso de autoconocimiento y de recuperación psíquica.

Para escribir de un modo singular, los chicos vivieron una experiencia virgen, directa con el texto. Se dejó de lado la didáctica del cuestionario-guía, que condiciona la recepción imponiendo pautas, qué mirar y qué saltar; no hubo resúmenes, que evaporan lo que más importa en esta etapa que es la experiencia estética y la inmersión en un lenguaje frondoso y abundante; ni tipologías que llevan a lecturas seriadas y esquemáticas (clases de palabras, clases de oraciones, tipos de texto, el género y sus características, el tipo de narrador, la estructura del relato, las figuras retóricas, y podemos continuar). Evitamos que estos “clásicos” de la cultura escolar se sobreimpriman a la lectura genuina, a los primeros cuerpo a cuerpo con los textos, quitándole frescura, haciendo foco en la jerga y no en la expansión de la palabra literaria, en el despertar a esa síntesis de goce, problematización y sentido que nos ofrecen las buenas obras. Para la teoría, clasificaciones y análisis habrá tiempo cuando un lenguaje más espeso sea parte de sus vidas, cuando el acto de leer y escribir sean prácticas incorporadas. Entonces la teoría y ciertas sistematizaciones servirán para profundizar esa experiencia primaria, insustituible, esencial, esa paradoja de toma de distancia y cercanía con el lenguaje. La complejidad de la experiencia y la maraña de sentidos no puede ser clasificada. Importa en estos comienzos cruciales abrir las significaciones para que entiendan qué es el lenguaje, para qué sirve, tenerlo a mano, incorporarlo, ir apoderándose.

En lugar de estrecharles la lengua, se las ponemos enteramente a su disposición.

Y en esa escenografía previa a la escritura de Esteban tuvo un lugar protagónico la voz, la lectura en voz alta, pública, colectiva, que los va llevando a una lectura privada y personal. Una voz que eleva la atención lectora de los chicos, la escucha, la comprensión. Una voz calma, lenta, que sigue las inflexiones, tonalidades y ritmos del texto en sus variaciones, que calla en los silencios que impone la historia, para dejar respirar los significados de las palabras. Es así como surge la emoción que los lleva a los signos y a los significados. Pasa primero por el cuerpo antes de hacerse idea. Afecta los sentidos mientras se va comprendiendo. Lo que Clarice Lispector llama “sensibilidad inteligente”, meta de toda formación: “Si nos paramos solo en el plano racional, sistemático, intelectual y no hay emoción que abra la posibilidad de pensar creativamente es un pensamiento seco, no productivo. Es la comprensión de lo que ya está construido”.

Otro nutriente indispensable para la lectura y la escritura es el tiempo “perdido”, el tiempo moroso del leer, ese que lucha con la tiranía de los tiempos escolares. Como dice el dramaturgo Mauricio Kartun, “la lectura es transformación revolucionaria del tiempo porque es tiempo liberado, no mero tiempo libre”. No es el tiempo libre del entretenimiento por un rato, no es el tiempo exterior de la copia que almacena contenidos en sus carpetas, sino un tiempo de experiencia en el que se guardan los significados para sí mismos. Es necesario en este sentido no malgastar el tiempo, dejar de ser máquinas de leer y escribir sin interrupción. Leer y escribir menos para leer y escribir mejor. Para que los chicos se vayan haciendo de ese fondo de reserva, de ese hervidero previo de ideas, de lenguaje que se va macerando y haciendo memoria.

Y esa sensibilidad literaria se va macerando al conjuro de otros lenguajes artísticos, cine, música, danza, pintura, fotografía, ampliando la apreciación y gozo de la expresividad humana toda. Una manera de acercar otras experiencias estéticas, ajenas a sus consumos habituales, e incentivar un recorrido multiplicador de la cultura a través de una obra literaria.

Como dijimos, no solo cuenta el “antes” del proceso de escribir, sino también el “después” de lo producido: ¿cómo corregir? Anular, tachar, el socorrido “párrafo confuso”, el comentario lapidario, no son verdaderas correcciones, solo un expediente para “olvidar” el problema de fondo que es la dificultad de los chicos en manejar el lenguaje, en comprenderlo y la confianza que necesitan para aprenderlo. La ilegibilidad de sus textos muchas veces tiene que ver con que necesitan deseos y recursos para escribir, no es un tema de vagancia e irresponsabilidad. Por otra parte, la aprobación de un texto no debería centrarse solo en el buen uso normativo, con lo básico que es. Sino también en detectar un hallazgo, un giro personal, algo que titila, un temblor en la originalidad de una combinación, en algo que promete, que hace la diferencia.

Por eso no podemos evaluar según los patrones de lo que sería el alumno ideal o considerando a los que tienen un mayor despliegue intelectual y simbólico, y que ese sea el punto de referencia para evaluar al resto. Más que comparar a un chico con otro hay que pensar a cada uno en relación consigo mismo y con lo que les va ocurriendo, en este caso, con el lenguaje, la lectura, la escritura. Y en este sentido, hay que incorporar en las instancias de evaluación el trabajo con la duda, el error, la contradicción, porque no solo son condición necesaria de la experiencia y el aprendizaje, sino síntomas que le dicen al docente por dónde ir. No se trata de buscar en esos textos lo que no dicen, sus “faltantes”, sus “faltas”, sus “errores”, sino leer lo que es, lo que hay, lo que intentaron, lo que pudieron plasmar. Y a partir de allí interesarlos en lo que dicen para que puedan reponer algo, interrogar su escritura, expandirla, profundizarla, rehacerla. La idea es que adquieran el comienzo de una seguridad de poder decir mejor lo que quieren expresar, y ayudarlos a saber qué quieren expresar.

¿Cómo “corregimos” y leímos el texto de Esteban? En su escritura aparecen repeticiones de distinto tipo. Algunas que pueden señalarse sugiriendo otras opciones como la del conector temporal “Después”. En cambio, la palabra “soterrada” la utiliza en una misma frase dos veces y no fue observada como una repetición a revisar porque precisamente se está apropiando de una palabra nueva y la está desplegando, se la está explicando a sí mismo y a nosotros, porque la palabra tiene vida en el contexto que le recrea el texto y aunque no la comprenda del todo, Esteban la va cercando, va intuyendo. Nos detenemos también en los conectores cuando surge un problema de ilación o sentido. Así en “Le da mucha tristeza que se convierte en dolor”, comparamos su opción con otra, cambiando “mucha” por “tanta... que”. Elige de inmediato la segunda y en ese momento se le explica la diferencia. El adverbio de cantidad “mucha” no refiere al grado, como sí ocurre con “tanta... que”, que señala la cantidad suficiente y necesaria para que la tristeza transmute en dolor. Y todo esto lo conversamos, pues lo que importa es que les tome el pulso a las palabras y capte los matices implícitos en sus usos. ¿De qué sirve hacerlos copiar listados de conectores que luego aplican en ejercicios artificialmente? Es cuando hay en juego alguna verdad, algún interés, que los chicos lo internalizan. Necesitamos una escuela secundaria en la que se hable de lo que no se habla y en la que se deje de hablar de lo mismo que ya no se escucha. Necesitamos cambiar las preguntas y tonificar las conversaciones para la formación de un sujeto más penetrante, impertinente y comprometido. Necesitamos otra lengua, otros textos, otros tiempos, demorarnos en el peso de las palabras, en sus dimensiones culturales, tonales, en sus estereotipos, sus registros, sus usos. Hacer de cada palabra un relato que abra los significados coagulados a todas sus acepciones, ver sus significaciones en los textos, en la historia de la humanidad y en la experiencia personal de los chicos. Necesitamos de un tipo de literatura que perturbe el lenguaje que ya no dice, el sopor de este “mundo feliz”, las desdichas resignadas de una vida que parece repetirse; una literatura que les haga conocer nuevos miedos, angustias, deseos. Y desde estas percepciones nuevas puedan recrear sus imaginarios y elegir qué quieren ser, qué quieren tener y cómo quieren participar del mundo que les toca vivir.

Es común encontrar chicos que pueden leer pero no comprenden lo que leen; o logran escribir –incluso sin faltas–, pero lo escrito es insustancial y forzado. Enseñar el lenguaje, a leer y escribir en la escuela secundaria, y en este momento histórico-cultural, es en sí mismo complejo, y más aún si se trata de los más postergados.



por GRACIELA MORGADE. Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA. Especialista en Educación, géneros y sexualidades. Decana de la FFyL-UBA (2014-2018)

EN OCTUBRE DE 2006 SE SANCIONÓ LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI), QUE CONCIBE A LA SEXUALIDAD EN SUS MÚLTIPLES Y COMPLEJAS DIMENSIONES. ADEMÁS DE LAS REACCIONES EN SU CONTRA DESDE POSICIONES TRADICIONALISTAS O CONFESIONALES, ESTA INICIATIVA ENFRENTA RIESGOS SERIOS DE DESMANTELAMIENTO, QUE IGNORAN INCLUSO LAS NECESIDADES PLANTEADAS POR LOS PROPIOS ESTUDIANTES.

GÉNERO Y ESCUELA SECUNDARIA. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS Y DESAFÍOS PENDIENTES



Introducción

Desde 2006 contamos en la Argentina con una ley que establece para todos los niveles educativos la obligatoriedad de inclusión de temáticas relacionadas con las sexualidades. La ley y el plan de acción que la ley determina (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) se sustentaron en una clara decisión política del ejecutivo y del legislativo nacionales a la vez que en una fuerte alianza estratégica con los movimientos sociosexuales, en su versión más “militante” (organizaciones feministas y lgbtiq) y en su versión más “académica” (universidades y centros de investigación).

A lo largo de su despliegue, estas políticas fueron tomando de manera creciente los aportes de la perspectiva de género y de los derechos sexuales y reproductivos. En cada avance teórico y político, las iniciativas fueron objeto de oposición de parte de los actores tradicionales que, con diferente incidencia, han protagonizado y protagonizan debates y, a veces, una oposición virulenta. Por una parte, las tradiciones medicalizantes y sexistas propias de las políticas de salud en la educación (el discurso biomédico de la “prevención” del contagio de ITS o del embarazo no planeado) vienen “defendiendo” su lugar en el ámbito educativo como el enfoque válido y necesario para la inclusión de la sexualidad como tema de trabajo en las escuelas. Por otra parte, y más allá de las realidades y necesidades de las bases practican-tes, la conducción de las diferentes religiones también tendió y tiende a impugnar los fundamentos y los contenidos que la Ley de Educación Sexual Integral sostiene.

El nuevo escenario del gobierno de Cambiemos ha abierto algunos interrogantes y, sobre todo, representa un preocupante “enlentecimiento”, si no parálisis, de las iniciativas que el programa nacional había encarado. El proceso latinoamericano actual además plantea algunos rasgos más que inquietantes: el resurgimiento de voces opuestas al enfoque de la ley, que vuelve

a sostener que “la ideología de género” afecta a los sujetos y a las familias de manera negativa.

En el presente artículo nos proponemos analizar las tensiones y avances de la ley de ESI, fundamentalmente desde la perspectiva del enfoque y contenidos que ha logrado incorporar en la escuela secundaria, y avanzar en el análisis de algunos de los silencios o huecos cuyo abordaje queda pendiente, subrayando, para finalizar, los desafíos y los desarrollos insoslayables para que la Ley de Educación Sexual Integral sea una realidad en todas las escuelas de la Argentina.



Discursos y actores políticos en disputa

Los profesores y las profesoras de Biología, Ciencias Naturales o Educación para la Salud han sido tradicionalmente las/os encargadxs de trabajar contenidos vinculados con la sexualidad. En general desde la perspectiva de la “prevención”.

Esta perspectiva tiende a reducir la sexualidad a su dimensión de la genitalidad (órganos y hormonas sexuales) y al problema de la reproducción y la transmisión de enfermedades. El concepto de “prevenir” encierra necesariamente una idea negativa respecto del objeto al que se refiere, ya que aquello se pretende prevenir es doloroso y amenaza a la propia vida y a su despliegue.

Obviamente, la prevención es sin duda una forma de cuidado y también –podríamos aceptar– es una forma superadora de una mera respuesta reactiva después de que los acontecimientos hayan sucedido. Suele incluirse además en un continuo que la vincula con “la adicción a las drogas y al alcoholismo”, formando una cadena simbólica en la que la “sexualidad” queda definitivamente ligada al polo del “peligro”. Este modelo escolar de la medicalización de la sexualidad silencia o censura el disfrute y el deseo, parcializando y fragmentando el cuerpo sexuado según las infecciones más usuales, el número de embarazos, el uso de los métodos... etc. Tiende asimismo a construir una distancia insalvable entre quienes “saben” y quienes “no saben” de sexualidad y, sobre todo, a sobrecargar en las niñas y las adolescentes la responsabilidad del cuidado con un discurso fuertemente heteronormativo.

Evidentemente, en el abordaje escolar de los temas de sexuali-

dad este enfoque parece extremadamente reduccionista. **La ley de ESI plantea la complejidad de dimensiones que la sexualidad abarca, estableciendo que trascienden, y en mucho, la mera cuestión “física”, biológica y subrayando una definición que incluye cuestiones históricas y culturales, psicológicas, emocionales y éticas.**

Ahora bien, sancionada la Ley de Educación Sexual Integral en octubre de 2006, en febrero de 2007 aparece el documento “Educación para el amor”, buscando disputar las definiciones éticas laicas que la ley propone.

La “educación para el amor” es el nombre del Plan General y Cartillas de estudio y trabajo publicado por la Conferencia Episcopal Argentina. El amor al que alude el episcopado es “casto”: cuando el varón y la mujer heterosexuales (las únicas identidades “normales”) se unen en matrimonio y “en una sola carne” se produce la generación de una nueva vida. Todo otro ejercicio de la sexualidad genital está en el orden del pecado. Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo comparte con otros el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia, y su sentido moralizante tiende a concebir como “anormal” o abiertamente despreciable cualquier vínculo social o identidad que no responda al binarismo considerado natural. Esta perspectiva, parcial en términos sustantivos, resulta con-

La ley de ESI plantea la complejidad de dimensiones que la sexualidad abarca, estableciendo que trascienden, y en mucho, la mera cuestión “física”, biológica y subrayando una definición que incluye cuestiones históricas y culturales, psicológicas, emocionales y éticas.



tradictoria con la vocación universalizante de la escuela. **Las leyes nacionales e internacionales respecto de los derechos de niños/as y jóvenes a recibir información brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo puede omitir, aun aquellos de las escuelas privadas confesionales que, si bien tienen derecho a explicitar su ideario, no pueden no trabajar sobre la totalidad de los contenidos que la ley establece.**

Las presiones se realizaron y realizan, en general, a nivel local en cada Estado provincial, buscando que ese enfoque sea el vigente en la escuela pública de gestión estatal. Y por tratarse de un país federal en el cual la conducción política de la educación está en cada provincia, y con fuertes diferencias culturales internas, estas presiones corren suerte según el grado de tradicionalismo de las gestiones políticas y de las comunidades: en algunas provincias la ley aún es letra muerta.

Entendemos que el discurso de los derechos sexuales y reproductivos desde la perspectiva de género que el programa nacional perfiló para la ESI es sin duda alguna el enfoque emergente más complejizador al que se haya arribado en la academia y en las políticas públicas en temas de sexualidades. Un enfoque ético en que se propone que cada sujeto se vincule consigo mismx y con lxs demás en tanto “sujeto de derecho y sujeto de deseo”, habilita la escucha de nuevas voces y la construcción colectiva de nuevas respuestas. La ESI, además, es un proyecto clave para que la escuela secundaria se potencie con nuevos sentidos: la demanda de ESI desde los centros de estudiantes lo demuestra.



Visiones juveniles frente a la ESI

Nuestras investigaciones (con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) permiten tensar desde otra perspectiva las limitaciones identificadas en los diferentes enfoques y perspectivas en disputa en las políticas y los proyectos de educación sexual.

Caracterizando en términos generales las visiones juveniles (estudiantes de 1º y de 4º año de CABA), podríamos anticipar que la incorporación de temáticas relacionadas con la sexualidad es deseada y bienvenida por lxs estudiantes, quienes, en principio, adhieren también a la visión biomédica de la “prevención de enfermedades” como sentido final de la política de educación sexual. Cuando la indagación promueve una profundización, se abre también un conjunto de interrogantes, de contradicciones y, sobre todo, de deseos de saber.

► En los primeros años de escolarización secundaria, lxs adolescentes y jóvenes sostienen la mirada biomédica hegemónica; no obstante, a lo largo de la experiencia vital y escolar van construyendo una mirada complejizadora de los aspectos vinculados con la sexualidad.

► Lxs adolescentes y jóvenes subrayan la ausencia de espacios escolares en los cuales se trabaje sobre cuestiones afectivas, vinculares o culturales; en particular cuando los sentimientos personales se contraponen a los mandatos sociales, entre otros:

- la presión sobre el debut sexual para demostrar virilidad en los varones;
- la presión por mostrarse enamoradas en las chicas cuando reconocen las contradicciones intrínsecas al “amor romántico” –sobre todo, el doble estándar de género–;
- la presión homofóbica que impide la expresión plena de las diversas orientaciones sexuales, aun en un marco “políticamente correcto” que termina por esconder a los prejuicios y, a la vez, las posibilidades de revisarlos y cuestionarlos;
- la presión de saber que “hay chicas que abortan”;
- la presión de las modas consumistas a videografiar relaciones íntimas y exponerse en la web;
- la presión consumista en los bares y fiestas de productos estimulantes;
- la presión de los mandatos de la delgadez y la belleza; etc.

Estas contradicciones suelen producir diferentes emociones inquietantes y, eventualmente, dolorosas que suelen tramitarse entre pares, pero suelen resolverse en el sentido más estereotipado y solo en casos extremos reciben atención adulta o profesional.

► En general, lxs adolescentes y jóvenes reconocen que las experiencias sexuales se vinculan con la curiosidad y la búsqueda del placer y prácticamente no consideran que la abstinencia sea una opción real en los vínculos interpersonales, llegando inclusive a considerar que el placer y el amor no necesariamente van acompañados, aunque, también en general, y sobre todo entre

las mujeres, suelen valorar a la relación sexual genital como una profundización de una relación amorosa.

► Lxs adolescentes y jóvenes conocen o han experimentado episodios de violencia de género o familiar, conocen casos de embarazos no deseados que culminan en abortos (prohibidos en la Argentina) o a jóvenes madres que quedan solas en el cuidado y atención infantil. Si bien tienden a interpretar estos conflictos como “problemas individuales” y cuando el caso es muy cercano moderan sus visiones condenatorias, tienden también a demandar espacios de tratamiento grupal para estas cuestiones.

► Lxs profesores y profesoras no parecen referentes de confianza para abordar estas cuestiones porque, aun cuando no debieran abordar la intimidad o los problemas personales, los espacios pueden generar información usada en forma discriminatoria. En síntesis, desconfían de que el dispositivo escolar sea un espacio adecuado y cuidado para habilitar un tratamiento en profundidad de temas de fuerte implicancia individual.

Es evidente que los intereses y sentidos que las visiones juveniles permiten esbozar abren múltiples cuestiones que no se resuelven solamente con “una clase” ni con un “buzón de preguntas”. Y está claro también que muchas de estas cuestiones parten de una preocupación individual, pero tienen raíces y tradiciones históricas, culturales, económicas que, tal como la ley de ESI establece, interpela a todxs lxs integrantes de la escuela, en todas las materias y todas las funciones, haciéndose cargo de que la educación es sexuada y que la dirección hacia donde queremos conducirla es la de la justicia social.

Avances del Programa Nacional de ESI y preocupantes señales de desmantelamiento

¿Qué contenidos y qué enfoques adoptar, entonces, en un proyecto que se haga cargo de que en la escuela hablar de sexualidad es mucho más que estudiar el funcionamiento y los riesgos de la genitalidad?

Los desarrollos desde la teoría de género han planteado un giro epistemológico que, más allá de cuestiones “sumativas” define los modos de incorporación en el currículum: básicamente, la incorporación de una mirada transversal en todas las áreas del currículum, acompañada de la denuncia del androcentrismo y etnocentrismo en los modos de construcción y validación del conocimiento. En otras palabras, los temas “clásicos” desde un enfoque crítico de los estereotipos sobre las diversas experiencias humanas y “nuevos” temas, frente a las omisiones y los silencios.

Pero no es suficiente con la crítica de los procesos de construcción y selección de los saberes a trabajar en las aulas. Desde el movimiento de mujeres, a través de la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, y también desde los movimientos de educación popular latinoamericanos, se iluminó otra dimensión de la cuestión: el problema de la educación reside fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes que enfatizar el androcentrismo, sexismo o etnocentrismo de los saberes prescriptos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula y las formas de la enseñanza,



¿Qué contenidos y qué enfoques adoptar, entonces, en un proyecto que se haga cargo de que en la escuela hablar de sexualidad es mucho más que estudiar el funcionamiento y los riesgos de la genitalidad?

que también la ESI apunta a revisar. Esto implica necesariamente también la resignificación de la propia profesión docente, en que las significaciones de género se encuentran fuertemente naturalizadas.

Así, al pensar la cuestión curricular el programa feminista apunta a discutir tanto las “fuentes del currículum” como sus sucesivas recontextualizaciones hasta llegar a los procesos cotidianos de las aulas en las que se enseña y se aprende. Este proyecto tiene al sector docente como protagonista principal; pero las materias que integran el currículum de la formación docente tienen sus fuentes académicas en disciplinas de base consolidadas que solo recientemente, y de manera despareja, tienden a incorporar la perspectiva de género de manera integral y, por otra parte, no puede dejarse de lado la implicancia afectiva de las cuestiones de género y las sexualidades, tanto para lxs profesores/as como para lxs estudiantes.

Los propósitos del Programa Nacional de ESI establecido en la ley y desarrollado desde 2009 tienden básicamente a completar esos huecos en la formación docente mediante encuentros presenciales, cursos virtuales, una vasta y rica producción de materiales de apoyo y, sobre todo, la construcción de una “mística” indispensable para un proyecto de largo aliento y fuerte sentido transformador.

La ESI encara el desafío de tensar las fronteras de la pedagogía visibilizando los afectos y los cuerpos sexuados que los contienen. Y también enfrenta las limitaciones del propio dispositivo escolar que no solamente obturan el abordaje de las cuestiones de género y sexualidades sino que inciden, en general, en el silenciamiento de los saberes no académicos, de las dudas e incertidumbre de estudiantes y docentes y, en general, de toda pregunta que no tenga una respuesta cerrada.

La tensión que implica “sexuar” a la educación llevará también



Es evidente que los intereses y sentidos que las visiones juveniles permiten esbozar abren múltiples cuestiones que no se resuelven solamente con “una clase” ni con un “buzón de preguntas”.



a un fuerte cambio de la escuela... que seguramente habrá cambiado algo para albergar a los cuerpos sexuados sin silenciarlos. No obstante, la posibilidad de abordaje de las tensiones, contradicciones y vacancias que hemos señalado, propias de una iniciativa que recuperó la producción académica y política de universidades y movimientos y se articuló en un proyecto de inclusión educativa con calidad, tiene hoy un “pronóstico reservado”.

La política educativa del gobierno nacional hace peligrar los avances del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en al menos tres aspectos.

Por una parte, con la reducción general de los proyectos gestionados desde el ministerio nacional y la descentralización de las asistencias técnicas, es evidente que la fuerza instituyente que cualquier proyecto tiene al ser impulsado y gestionado desde “Nación” se puede perder frente a las presiones locales y los intereses adversos a la ESI.

Por otra parte, la reducción de presupuesto del mismo programa acarrea menos posibilidades de elaboración de materiales (cuadernillos, láminas, etc.) así como de cupos para los cursos virtuales (16.000 en 2015, 2.000 en 2017), restando apoyo a lxs docentes que encaran en su práctica cotidiana la transversalización de la ESI.

Por último, y más alarmante, parece que las cuestiones de género y derechos no integran las prioridades del gobierno nacional; el Consejo Nacional de las Mujeres ha firmado convenios con numerosas instituciones, pero en el presupuesto tampoco aparece y las situaciones de acoso y violencia de género tienen cada vez más escasos referentes institucionales de acompañamiento y contención. Fuerte contradicción para los tiempos que corren.

“Sin educación Sexual Integral no hay #NiUnaMenos”, dice el lema del Frente Popular por la ESI.

Me parece que es así.

por MIGUEL ANDRÉS
BRENNER. Docente ISFD N° 41
y N° 35. Investigador FFyL-UBA.

APRENDER 2
ES EVALUACIÓN
para profundizar
la
DESIGUAL

A PARTIR DE UNA VISIÓN MUY NEGATIVA SOBRE LO HECHO HASTA 2015 Y DE LA EVALUACIÓN “OPERATIVO APRENDER 2016”, LA ACTUAL GESTIÓN EDUCATIVA PROPONE UN PLAN DE REFORMAS QUE ABUNDA EN DATOS DESCONTEXTUALIZADOS Y EN FALACIAS, DESCONOCIENDO A LA VEZ LA PALABRA DE LOS MAESTROS.

EDUCACIÓN 2030. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA



Aspectos teóricos

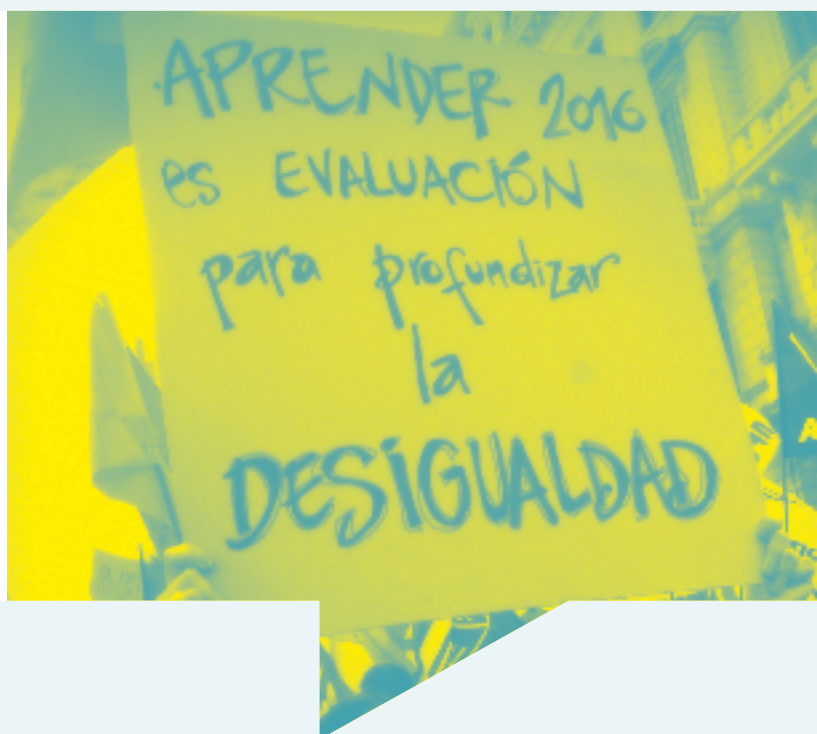
¿Educación 2030? La tan proclamada escuela finlandesa requirió de una política de Estado, independientemente de los ocasionales gobiernos de turno, con acuerdos que conllevaron en el tiempo más de tres décadas. Va la pregunta inicial por cuanto en la Argentina no existe un debate al respecto con todos los interesados, en primer lugar con la comunidad educativa. Hay una pretendida reforma para los maestros sin los maestros. Una reforma a la fuerza produce daño en las expectativas, descreimiento acerca de la misma “palabra” reforma y el riesgo de redundar en una simple formalidad. Puede cumplirse con la letra de la ley, de cuyos supuestos beneficios quedan excluidas las camadas de docentes a cargo de alumnos provenientes de los sectores populares. En los discursos neoliberales se “dicen” metas que exceden a períodos gubernamentales constitucionalmente establecidos: 2016-2026, 2030, 2050. Hay una manifiesta voluntad de ejercicio del poder a través del tiempo, donde los pueblos son ausentes en las decisiones, sobre quienes se “aplican” recetas neoliberales. Ya los “golpes de Estado” no son como antaño, son de otra manera, con la enorme influencia de los poderosos medios sociales de comunicación.

El documento del Ministerio de Educación “Marco para la im-

plementación de la Secundaria 2030” sostiene lo siguiente: “El mundo en que vivimos se encuentra en un proceso de cambio permanente en sus múltiples dimensiones social, cultural, económica, científica y productiva”. Aparece aquí una concepción tecnocrática. No negamos la importancia de los “cambios”, el problema radica en el sentido de los mismos, sentido que surge de los proyectos políticos en juego.

Dentro el marco tecnocrático señalado, el documento afirma una fuerte crítica: “Cumplidos diez años de la sanción de la obligatoriedad, los datos estadísticos recientes del sistema educativo indican que el ingreso, la permanencia y el egreso no están garantizados a todos por igual. Son cinco de cada diez estudiantes que no terminan la escuela secundaria”. A ello se agregan los datos negativos del “Operativo Aprender 2016”. Pretenden mostrarse “datos duros”, incuestionables, como si la realidad humana pudiera ser condensada o “chupada” en los mismos. Valga un ejemplo de otro tenor: en una escuela rural, multigrado, hay 5 alumnos adultos y una maestra. Si aquella contrae matrimonio con un alumno, podría decirse que en esa escuela el 20% de sus alumnos se casan con los docentes; tal argumentación rayaría en lo ridículo por la descontextualización de los números que se citan. En el citado documento no se muestran

Puede ejemplificarse la desinformación partiendo del ocultamiento del proyecto de ley de educación denominado “Plan Maestro”, desconocido para el común de los docentes, indicativo de un estilo de política educativa.



múltiples variables que condicionan a los aprendizajes, como las que se señalan a continuación, y que hacen a la construcción de falacias. Primera: a) el ocultamiento de los procesos económico políticos acaecidos en virtud de la fraudulenta deuda externa y la fuga de capitales que visibiliza la crisis hacia fines de 2001; b) el daño que se produce en el tejido comunitario familiar y, más ampliamente, social, con el debilitamiento y ruptura de los lazos comunitarios, el debilitamiento de las expectativas o creencia en un futuro esperanzador, la oclusión en un individualismo que se resumen en un “sálvese quien pueda” o, también, en el saludo epocal “cuidate” –que se dice con mucho aprecio, cuyo significado no tenido en cuenta es “arregláte las solo”–; c) nuevamente se muestra una especie de “negación de los proyectos políticos” y, en tanto ello, reformas educativas elaboradas desde criterios mercantilistas por parte de los sectores de poder que “hundieron a la Argentina”, sectores victimarios que se muestran como “salvadores”. Segunda: afirma el documento que el ingreso, la permanencia y el egreso no están garantizados a todos por igual: a) en tanto se nombra a las “trayectorias escolares”, resulta problemática la noción de “igualdad” sin ningún tipo de precisión; b) tampoco se aclara “de qué manera” el ingreso-permanencia-egreso estarían garantizados, pronunciando significaciones demasiado genéricas, así como si se le dijera al lector del presente texto: “Usted en el año 2030 va a ser feliz”. Diríamos que es genial, ¿pero cómo?

Se establecen constantes significaciones genéricas. “Lograr el cambio paradigmático que nos exige la realidad”, pretendidamente “uno” y “único”, que se nos impone sin intervención de las voluntades políticas de los pueblos. Se “propone un proceso de construcción participativa, amplio y plural con la comunidad educativa”, pero si en verdad fuera “propuesta” podría generarse una “contrapropuesta” que es negada a partir no ya de la participación comunitaria, sino desde la “intencional desinformación”. Puede ejemplificarse la desinformación partiendo del ocultamiento del proyecto de ley de educación denominado “Plan Maestro”, desconocido para el común de los docentes, indicativo de un estilo de política educativa. Por eso, la “letra” de una norma debe comprenderse desde las prácticas político educativas, no simplemente desde la norma misma. La letra de una norma puede mencionar la “participación”, pero si esta no se da efectivamente o habría que cualificarla de “simulación” o bien desde una concepción en la que “unos” son quienes diseñan y “otros” los que ejecutan. Digamos, “unos” son los políticos que establecen las finalidades y los expertos dicen el cómo, “otros” seríamos los docentes que participamos en la mera ejecución.

Concepción del aprendizaje

La norma plantea la concepción del aprendizaje dentro de lo que denomina Marco de Organización de los Aprendizajes. Y señala las siguientes cualidades:

1. “Activo y enfocado en la comprensión: Los/las estudiantes aprenden ‘haciendo’, aplicando y transfiriendo su conocimiento a diferentes situaciones... resuelven problemas, toman decisiones y así desarrollan nuevas comprensiones. Estos tipos de pensamiento son el centro de la enseñanza y de las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes. El conocimiento es indisociable de su aplicación...”. *Visión crítica. El mero “aprender haciendo” reduce el conocimiento a su “aplicación”. Sin embargo, niega una reflexión crítica del mismo conocimiento y de su aplicación. No es que deba negarse la “aplicación”, pero lo que hay que enseñar es aprender a comprender críticamente el contexto teórico del conocimiento y de su aplicación. La visión que se normatiza es totalmente compatible con el uso, el resultado, según criterios utilitaristas bajo la ecuación costo-beneficio. El/la estudiante sería nada más que una variable del mercado. Además, se plantea un criterio “meritocrático” cuando se mencionan “las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes”, como si las condiciones de existencia no incidieran en los aprendizajes, cosa con la*

cual tienen que lidiar los docentes, y muchas veces logran de los estudiantes aprendizajes maravillosos, otras muchas no lo logran, y se sienten huérfanos.

2. “Real, con sentido: Los/las estudiantes interactúan y aprenden con otros en contextos reales o virtuales, locales o globales, dentro y fuera del espacio escolar”. *Visión crítica. Ciertamente, esto es así. Empero, es fácil desde un escritorio de “experto” escribir, escribir y escribir. Somos con-otros. Sin embargo, en la práctica del aula/escolar, donde los docentes nos “manchamos con tiza”, existen alumnos que provienen de un sistema económico y social que fragmenta. ¿Cómo hace, entonces, un docente para hacer realidad ese interactuar y aprender con otros? Es importante, mas no basta con señalar dicha cualidad sin decir el “cómo” del hacer del maestro, ni acompañarlo para que acontezca, culpabilizándolo si se siente “solo e impotente”.*

3. “Relevante: Los/las estudiantes participan en experiencias de aprendizaje que son valiosas para su vida de hoy, los prepara para su vida futura y para aprender toda la vida”. *Visión crítica. Según vimos más arriba, lo “valioso” de las experiencias de aprendizaje es determinado desde las instancias de un poder hegemónico economicista, y lo que no ingresa en ese parámetro es desechado.*

4. “Empoderador: Los/las estudiantes desarrollan autonomía, capacidades y disposiciones –su deseo, inclinación y voluntad por aprender–”. *Visión crítica. ¿Cuántas veces, no siempre, como docentes con alumnos de sectores populares, nos encontramos con 30 o 40 o más alumnos que “no desean aprender” lo que intentamos enseñarles, aunque pongamos el mejor empeño, aunque nos hayamos “capacitado” fuertemente? ¿No sería, quizá, deseable que políticos (de partidos) y expertos dialogaran con maestros y profesores, para que desde la práctica del aula se pueda encontrar caminos factibles, en vez de pontificar desde un púlpito una “autonomía” que política y económicamente es negada a los estudiantes en tanto partícipes comunitarios y no meramente como “individuos con mérito o sin mérito”?*

Algunos aspectos más a manera de interrogante

Múltiples otros aspectos del citado documento oficial pueden plantearse. Para evitar construir en este breve espacio un extenso tratado de pedagogía, mencionamos algunos de los nombrados:

► Ciudadanía global y local, cuidado del ambiente, desarrollo sostenible, sociedad del conocimiento. *Visión crítica. a) ¿Lo global determina en las cuestiones centrales a lo local?; si es así, la autonomía es una mera fantasía o simulacro o beneficio para el fortalecimiento del bloque hegemónico. b) ¿Es viable un real cuidado del ambiente y desarrollo sostenible dentro de un sistema global que privilegia el “uso lucrativo” del hábitat humano?; ¿o se pretende que el “alumno-individuo” realice no críticamente lo que desechan los poderes establecidos? c) ¿La sociedad se fundamenta en el denominado “conocimiento” instituido desde las redes de poder o se fundamenta en las genuinas necesidades de los pueblos o comunidades de víctimas de un sistema que precariza hasta lo indecible las condiciones de existencia de los seres humanos?*

► Los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje como estándares para la evaluación. *Visión crítica. ¿No es que se afirman las “trayectorias escolares”? ¿No habría, acaso, una flagrante contradicción entre los “estándares” y dichas “trayectorias”, que son personales y comunitarias, a la vez?*

► Planificación Institucional del Aprendizaje elaborado colectivamente por la comunidad de cada escuela. *Visión crítica. Si los docentes somos casi “máquinas de dar clases”, y es lo que aprendimos desde las políticas educativas que niegan espacios*



institucionales por día y por semana a efectos de dicha planificación, amén de la pertinente evaluación de la misma y rectificación/mejoramiento, en virtud de un escaso presupuesto financiero y en función de privilegiar el “dar-clases”, como si el docente no tuviera otros ámbitos de acción, ¿no resulta, entonces, esa “planificación”, una manera de responsabilizar a cada escuela y a cada docente de los resultados, pretendidamente estandarizados, con “medidas ineficientes” dentro del mercado global de la educación, de alumnos, en particular, de sectores populares?

► El aprendizaje por “proyectos”. *Visión crítica. A veces se alude como antecedente del aprendizaje por proyectos a John Dewey y a William Kilpatrick. Sin embargo, hay una importante falsedad, por cuanto ellos consideran a la escuela como una “comunidad de vida” para el aprendizaje de una ciudadanía participativa en la vida democrática, mientras que desde los criterios economicistas, o sea los vigentes, aprender por proyectos significa lo útil, un utilitarismo al servicio de las necesidades del mercado.*

► Concentración horaria de los docentes para el trabajo institucional. *Visión crítica. Dicha idea hace más de 40 años es mencionada para el sistema educativo en nuestro país. En el documento no se hace referencia a las dificultades para su implementación y las maneras viables a fin de una certera superación. Aparece una especie de “pensamiento mágico”: porque se enuncia, se efectiviza o realiza.*

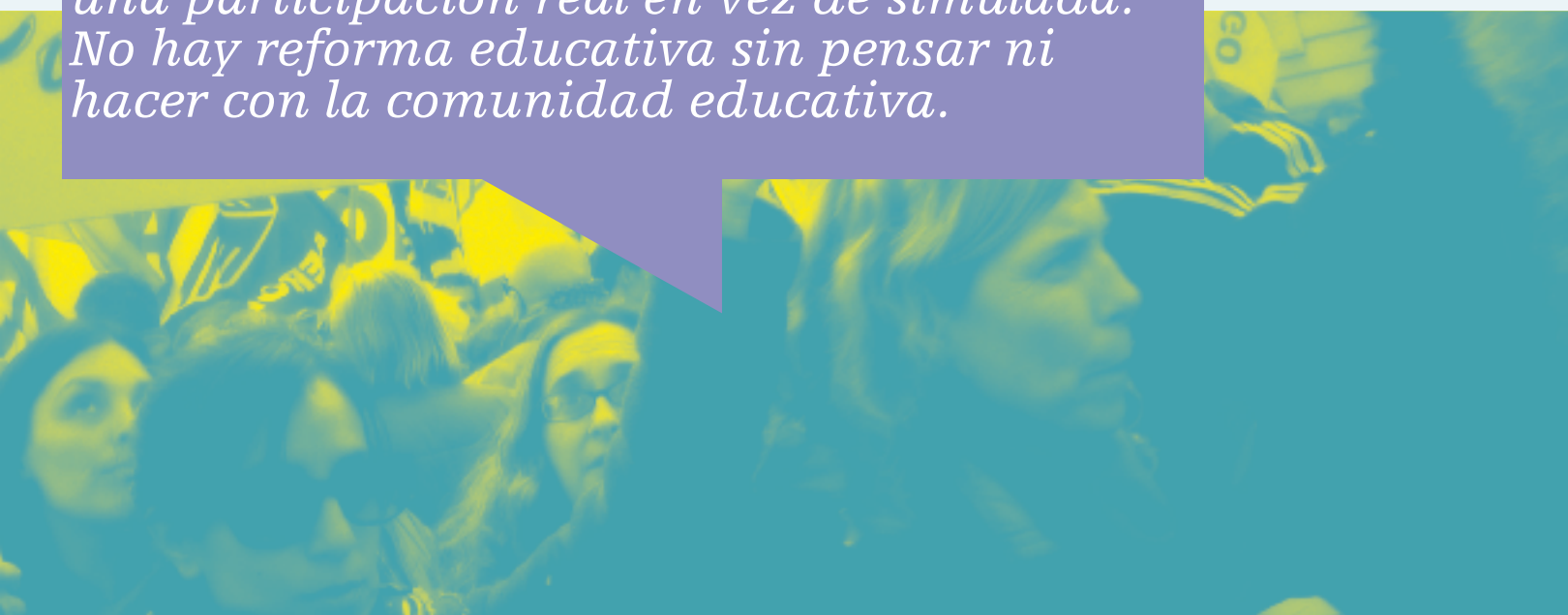
¿Pensamiento mágico o voluntad de imposición mediante una idea seductora? La idea es “buena” o convincente, pero...

Conclusión

No hay reforma educativa real, con dignidad humana, sin maestros y sobre los maestros. No hay reforma educativa sin una participación real en vez de simulada. No hay reforma educativa sin pensar ni hacer con la comunidad educativa.

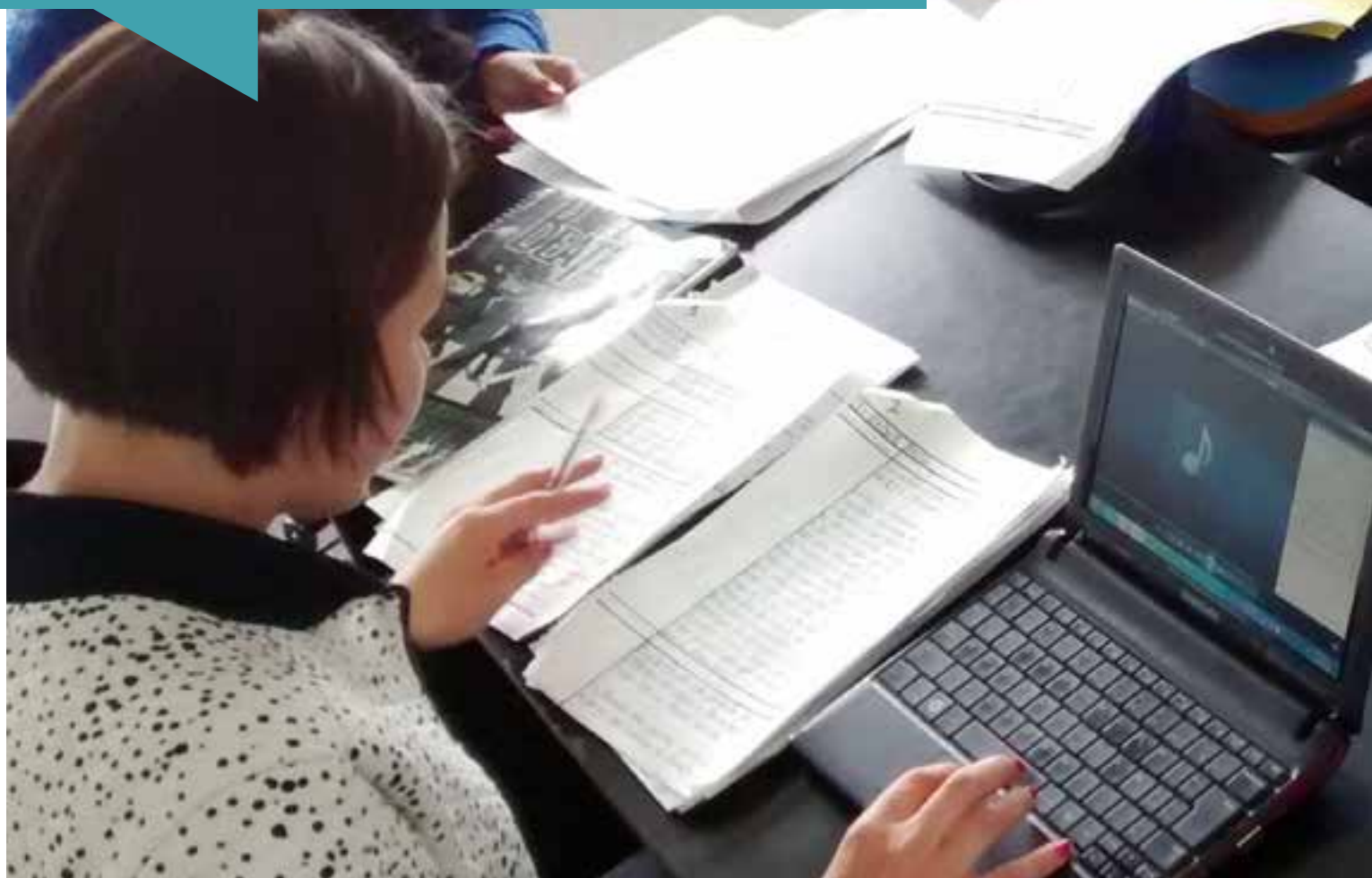
El presente texto tiene una impronta esperanzadora, pues sin la misma, este escrito hubiera sido en vano. Los docentes, como comunidad, tenemos la última palabra.

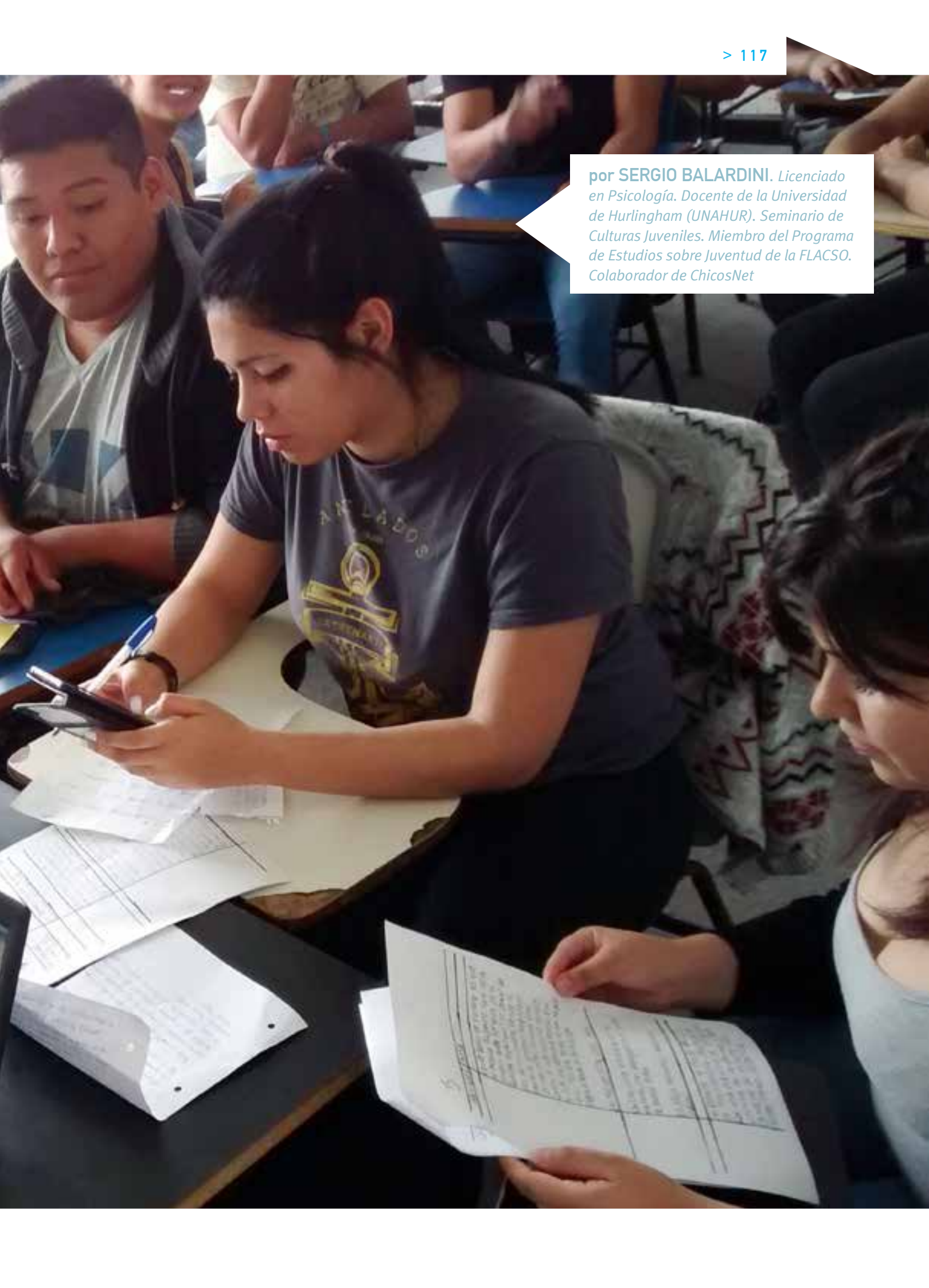
No hay reforma educativa real, con dignidad humana, sin maestros y sobre los maestros. No hay reforma educativa sin una participación real en vez de simulada. No hay reforma educativa sin pensar ni hacer con la comunidad educativa.



EN TIEMPOS DE HIPERCONECTIVIDAD, LA ESCUELA ENFRENTA EL DESAFÍO DE INTEGRAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN TRABAJOS QUE INVITEN A LA PARTICIPACIÓN Y A LA CREACIÓN COLECTIVA MÁS ALLÁ DEL SIMPLE CONSUMO. ESTO IMPLICA TENSIONES CON LOS FORMATOS Y LOS ROLES TRADICIONALES, PERO TAMBIÉN UNA OPORTUNIDAD PARA NUEVOS APRENDIZAJES Y REFLEXIONES CRÍTICAS.

“COMPU, PAPEL Y TIJERA”





por **SERGIO BALARDINI**. *Licenciado en Psicología. Docente de la Universidad de Hurlingham (UNAHUR). Seminario de Culturas Juveniles. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud de la FLACSO. Colaborador de ChicosNet*

20 minutos en el futuro

Todas las mañanas nos desayunamos con alguna noticia referida a nuevas maravillas tecnológicas que, dotadas por la emergente inteligencia artificial, nos traen autos sin conductores, tractores autónomos, drones espías, prótesis *ad-hoc*, realidad aumentada, criptomonedas y alguna otra sorpresa como la computadora AlphaGo que hace poco venció al gran campeón chino del complejo juego de go. Justo veinte años después de la muy publicitada derrota de Kasparov frente a Deep Blue, por entonces un golpe narcisístico para muchos.

Empresarios o tecnólogos acompañan esas noticias, comentándolas con fascinación, y luego nos miran y se preguntan por la formación de sus futuros empleados, advirtiéndonos sobre el impacto de la nueva revolución tecnológica (4.0) en el mercado de trabajo más temprano que tarde, y nos desafían a actualizar nuestras escuelas con urgencia. Agitan: “El 65% de los niños que estudian en la primaria acabarán trabajando en empleos que no existen ahora”. ¡Hay que hacer algo, pronto!

Para nuestro aliento, el *prime time* televisivo nos muestra los extraordinarios avances en salud que la robótica inteligente viene logrando, incluyendo la impresión 3D de órganos. Y los documentales nos hablan de la “Generación Marte”, porque ya están entre nosotros los primeros humanos que iniciarán su colonización.

Los cambios se avizoran próximos, crece la preocupación por el reemplazo de empleos rutinarios por autómatas dotados de inteligencia artificial y algún funcionario cree hallar una respuesta proponiendo, como reemplazo, la dudosa opción como nuevo empleo de piloto de drones. Es inútil detenerse a reflexionar en tal liviandad, pero la preocupación no se despeja.

Esa sociedad que adviene no incluye sólo cambios tecnológicos y nuevos artefactos sino, junto con ellos, disputas de sentidos y valores, diferentes éticas en pugna y tomas de decisión clave que requerirán de ciudadanos con elevado juicio crítico para enfrentar duros debates por llegar.

Y la educación será el ámbito propicio que deberá incluir elementos que permitan contrastar los nuevos desafíos y poner a la ciudadanía y sus derechos en primer lugar. Porque allí donde algunos ven solo un futuro de beneficios, otros ven consecuencias potencialmente perniciosas para el conjunto de la sociedad o importantes porciones de la misma.

¿Qué podría o debería hacer la escuela para dotar de más y mejores herramientas a las nuevas generaciones, a la par que responder las demandas y los embates presentes?

Y, claro, son preguntas inescindibles de su quehacer actual.

A nadie se le niega un algoritmo

Ya advertidos de que no hay vida analógica separada de la digital, vemos cómo ambas están integradas en los hábitos y las prácticas de las nuevas generaciones, constituyendo una realidad de adolescentes y jóvenes que viven entre pantallas, desde el omnipresente *smartphone*, con servicios, redes y aplicaciones que van diseñando sus experiencias cotidianas.

Sin embargo, tras el brillo de sus pantallas se halla una faz oculta, en cuya opacidad líneas de programación siempre arbitrarias anuncian resultados con pretensión de objetividad irrefutable. Empero, sabemos, lo podemos experimentar, no todos obtenemos los mismos resultados de una búsqueda similar, condicionadas por el historial de búsquedas, por ejemplo. Cada vez más, las redes y servicios ofrecen resultados acordes con nuestros gustos e intereses, según algunos, para mejorar nuestras búsquedas, reduciendo las opciones, estrechando horizontes y haciendo los resultados parecidos unos a otros, y, eventualmente, a nosotros mismos. En esa operación, las fuentes se empobrecen repitiendo sentidos, argumentos y perspectivas.

Entrenarse en la aventura de buscar por fuera de la zona de confort nos arroja a la sorpresa, a la diferencia, a la diversidad, y nos lleva más allá de una especie de filtro en el cual solo aquello que es afín a nuestro punto de vista es recibido y visibilizado. ¿Qué institución y qué sujetos podrían orientarnos hacia este terreno de valor (y de valor democrático)?

Y así, las redes van convirtiéndose en burbujas de cierta homogeneidad, replicando la fragmentación de la sociedad, generando conexiones y agrupamientos que parecieran responder a meros intercambios por afinidad de intereses, excluyendo la riqueza de lo diferente y consolidando una homogeneidad ficticia e irreal. En paralelo a este fenómeno, nos enteramos con frecuencia de algún caso de ciberacoso y discriminación a través de las redes. O casos de *sexting*, de conflictos por la distribución de fotos por celular sin autorización de una de las partes. También nos enteramos de hechos y situaciones que suceden en el ámbito escolar, que deben ser cuidadosamente tratados, pero su “viralización”, al mismo tiempo que revictimiza, dificulta muchas veces su tratamiento. Generar encuadres de derechos que eviten la repetición de estos hechos y desalienten su mediatización implica el involucramiento de respuestas institucionales, que deben estar articuladas a valores presentes en la reflexión y la práctica cotidiana.

Antes, durante y después de las tecnologías que nos retan y estimulan, ¿quién enseña sobre ciudadanía y derechos?, ¿inclusión y no discriminación?, ¿respeto y aceptación de la diferencia?



"Compu, papel y tijera"

Una y otra vez, la educación es interpelada tanto en la resolución de las conflictivas actuales –las de siempre y las novedosas– como apremiada por una suerte de "actualízate o ríndete", desafío entendido como si de una escena binaria se tratara, empujada a la decisión o de un "cero" o bien de un "uno". Sin embargo, es posible imaginar una escena menos rígida, en donde asumamos una modalidad "cuántica" (con perdón de la física) y abrir las posibilidades hacia otros estados de transformación, menos absolutos, que complejicen esa acotada fórmula. Algo así como "compu, papel y tijera". La tijera corta al papel, el papel envuelve a la compu, pero la compu contiene tijera y papel digitales, y entonces, el adentro y el afuera se funden en una cinta de Moebius, que contiene lo analógico y lo digital. Un estado que incluye tanto el presente como el futuro, a diferencias generacionales y entre pares, y que mira al mundo con ojos anfibios.

Las nuevas generaciones hacen uso masivo de artefactos tecnológicos, organizan su socialidad, se relacionan, juegan e intercambian información mediadas por estos dispositivos. Cada vez leen más en las pantallas, y toda la música que disfrutan está en sus aparatos. Videos e imágenes ya no son documentales, sino parte del acto de comunicar. Hablan por medio de las imágenes. Y las imágenes hablan por ellos. Las vidas de nuestras/os jóvenes están atravesadas por la tecnología. Aunque, en general, no van mucho más allá de hacer un simple clic o presionar algún ícono. ¿Hay algún lugar, acaso, en el que puedan atravesar la frontera del clic para comprender qué hay detrás, complejizar su conocimiento, alertarles sobre sesgos, y permitirles asumir sus propios desarrollos autónomos?

Otra vez, la institución educativa se presenta como el horizonte desde el cual orientarlos hacia un futuro de emancipación.

Pero la escuela, ¿cómo se relaciona con estos modos de hacer la vida que tienen las y los adolescentes y sus subjetividades tecnológicas?

La escuela de todas/os, inclusión y tecnología

Sin dudas, con dificultades e interrogantes, con un sistema educativo asentado en formatos tradicionales, bajo la figura central de un tutor/docente y un alumnado que escucha, una dinámica necesitada de ser reformada.

Este modelo, puesto en cuestión ya hace unos años, a partir de conceptos a favor de una educación más participativa, se tensiona mucho más cuando la tecnología se introduce en la escuela, rápidamente y de modo masivo e intenso. No hay manual, pero sí necesidad y urgencia de encauzar su potencial.

Sin embargo, no hay que olvidar que se trata de generar dispositivos que tienen en su centro a los sujetos involucrados, si bien es cierto que las nuevas tecnologías permiten no solamente mayor "productividad" o facilidad para realizar tareas, sino la transformación de los dispositivos mismos de relacionamiento entre los sujetos y sus modos de interacción. Como poco. Es decir, se trata de tomar decisiones acerca de insumos y artefactos, sí, que hacen más sencillas las tareas, digamos que las "modernizan", pero, asimismo, de generar innovaciones que van más allá del uso de las mismas, hacia la transformación de modos y dinámicas fuertemente instaladas. Empero, toda innovación, en su centro, insiste con vínculos humanos.

Integrar la tecnología no solo como facilitadora de lo que ya se hacía sino como promotora de formas nuevas de hacer tanto individual como colectivamente, de manera integral, accediendo a fuentes de múltiples opciones, representa una nueva "economía política" de la creación, circulación y puesta en tensión de los conocimientos. Crear colectivamente es más fácil hoy que ayer: integrar los saberes a un proyecto mayor es algo común en la composición musical electrónica, así como en el intercambio en los foros de *gamers* o en la realización de *wikis*. Pensar, por ejemplo, en proyectos transcursores que integren a alumnos de diferen-



tes cursos y años, en un equipo coordinado por un docente (o más), no debería ser, hoy, motivo de dificultad. Igualmente, nada impide desarrollar la reflexión sobre la creación colectiva como estímulo a su cauce y en su propio devenir.

Asimismo, tanto la organización del grupo en el aula como la distribución de tareas con su secuencia de trabajo pueden permitirse innovaciones difícilmente imaginables sin la utilización de las nuevas tecnologías en la escuela. Esto incluye la posibilidad de nuevas espacialidades y temporalidades.

En la tarea docente, los cambios incluirán a la planificación, formatos, metodologías, modos de producción de saberes, de su evaluación, de la búsqueda y validación de información, en una rápida y breve enunciación. Criterios, organización, objetivos y valores sufrirán nuevas tensiones, pero seguirán en el centro de la tarea docente.

En el qué y el cómo para la transmisión, apropiación y producción del conocimiento, exigiendo la actualización permanente del saber de los docentes (de su disciplina, pero también “tecnológicos”), acompañados de menos “bajada” y más orientación y acompañamiento.

En cuanto a los criterios de autoridad, se tensionan, cuestionan y modifican, sea en las instituciones, en el reconocimiento del saber del autor (experto/plebeyo), del saber de los alumnos y, en general, de la información disponible. Cada vez será más evidente que la autoridad se produce y construye diariamente. Por otra parte, todas estas circunstancias se encuentran enmarcadas y afectadas por cierta ruptura de las correlatividades entre edades y saberes, y en cambios en las relaciones entre género y generacionales.

De algún modo, van cristalizando nuevas tareas y posiciones posibles.

El docente deberá repensar sus aportes y sus objetivos en cuanto al tratamiento de la información y la búsqueda orientada a la producción de conocimiento, y trabajar con dedicación sostenida criterios de validación: contrastar, contextualizar, seleccionar, valorar, poner en relación, en perspectiva, debatir. Porque si antes el contexto era de relativa escasez de fuentes e información, de la que, en principio, no había razones para desconfiar dados sus reconocidos autores, ahora se trata de un contexto de abundancia y desmesura, en el que se deberá aprender a filtrar y seleccionar. Todo ello frente al desplazamiento permanente de los saberes (los que surgen y los que envejecen) y el aumento exponencial del conocimiento que varía la posición de “posesión” del saber. Anexo a esto, dada la omnipresencia de imágenes en el intercambio comunicacional, descifrar su lenguaje pasa a ser una tarea que no puede desconocerse.

Asimismo, las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades para aprovechar en la capacitación de docentes, tanto como para la

motivación de los alumnos, poniendo a estos como eventuales tutores técnicos o acompañando al docente en la búsqueda de fuentes y recursos, al mismo tiempo que trabajan los conceptos implicados en la tarea en común. Si la labor resulta exitosa, serán alumnos/as más activos, participativos, ruidosos, inquietos, críticos y productivos.

En este punto, es importante subrayar que la entrega de computadoras, siempre relevante, no debe interpretarse como un punto de llegada, sino de partida. Es el inicio de un programa que requiere una masiva formación docente, permanente y sistemática, respetuosa de sus ritmos de aprendizaje y del tratamiento de eventuales dificultades, constituyendo equipos que deberían residir en cada institución.

Estos cambios representan una nueva alfabetización tanto para los docentes como para los alumnos y, por otra parte, deberían incluir en un lugar central la enseñanza de programación como materia obligatoria en la currícula (lo que permitiría, a su vez, su aplicación creativa en tareas de otras materias). Aprender a programar significa democratizar el conocimiento, la posibilidad de apropiarse de una herramienta productiva cada vez más necesaria y, junto con ello, el estímulo al procesamiento lógico. El aprendizaje de programación se constituye, asimismo, en un recurso indispensable para la transparencia, la crítica y, en el límite, la posibilidad de la lucha por la libertad interviniendo en el corazón político y productivo por venir.



¿Qué podría o debería hacer la escuela para dotar de más y mejores herramientas a las nuevas generaciones, a la par que responder las demandas y los embates presentes?

Aprender a programar significa democratizar el conocimiento, la posibilidad de apropiarse de una herramienta productiva cada vez más necesaria y, junto con ello, el estímulo al procesamiento lógico.

Tecnología y autonomía crítica

Es necesario integrar la tecnología buscando hacer lugar a su capacidad productiva, de modo tal de reducir su potencial distractivo. Ello requiere de planificación y participación, incorporando a la tecnología como herramienta para el aprendizaje y promoviendo el trabajo colaborativo, tanto en el aula como fuera de ella, pero modificar las formas de aprender es, sin duda, función de modificar las formas de enseñar. Sin embargo, en el fondo, no hay que temer por el rol del docente, quien tiene la función indelegable de proveer y orientar la enseñanza y generar los interrogantes necesarios que induzcan a la reflexión autónoma y creativa a las y los alumnos.

Porque, más allá de la tecnología, no se trata de hacer marketing del deseo del alumno, sino de reconocerlo y darle lugar, para tensionarlo y dar pie a su trabajo. Es decir, tensionar para producir diferencia si queremos transformar lo existente. Y para ello, sigue siendo necesario el lugar diferenciado del docente, sus saberes, experiencia y perspectiva. Aunque también ellas deban ser tensionadas constructivamente, sea por la institución, sea por sus pares, sea por sus alumnos.

Un docente que deberá proponer momentos de conexión y de desconexión, de introspección, de reflexión, de ritmos y tiempos que se administran y regulan según conveniencia y necesidad y no arrastrados por la inercia de la corriente de aplicaciones disponibles.

El puro consumismo tecnológico, la amenaza solapada y a veces no tanto de la privacidad, mediante la cesión (apropiación) de datos, será motivo de reflexión, cuestionando, a su paso, la mercantilización del mundo en su versión digital y omnipresente, en un movimiento que no dejará de incluir un aspecto resistente y contracultural al consumismo. Porque la hiperconectividad, contrario a lo que pueda suponerse, si no se gestiona productivamente, puede llevar a la estrechez de horizontes creativos, y no a su amplitud. Adolescentes y jóvenes viven un presente en que el consumo exacerbado celebra el reemplazo y la obsolescencia programada que implica la concomitante contaminación del ambiente. Islas de basura tecnológica, que también deberán ser parte de una reflexión integral.

Finalmente, hay que reconocer que solamente a través del trabajo de la escuela, las nuevas tecnologías pueden convertirse en una herramienta al servicio de la profundización del pensamiento crítico y no en su banalización.

por **ALEJANDRO VAGNENKOS**. *Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA, diplomado en Gestión de las Instituciones Educativas de FLACSO. Realizador integral de cine y televisión. Profesor en UNAHUR. Diseñó y coordinó los proyectos “Archivo Fílmico Pedagógico, Jóvenes y Escuelas” y el libro “Presente - Retratos de la educación argentina” para el Ministerio de Educación de la Nación.*





ENCUENTROS A OSCURAS

LA INCORPORACIÓN DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL PONE EN CUESTIÓN LA HEGEMONÍA DE LA CULTURA LETRADA SOBRE LA QUE SE ASENTÓ LA ESCUELA DESDE SUS COMIENZOS. EN LAS AULAS, CON LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES, SE PROPONE AQUÍ PENSAR AL CINE COMO MOTOR DE DEBATES Y MOVILIZADOR DE EMOCIONES Y PROCESOS CREATIVOS, ANTES QUE COMO SIMPLE REPRESENTACIÓN DE LO REAL.

U na fría mañana de julio, antes de comenzar una charla sobre el cine en la escuela para equipos directivos, se me acerca un hombre de aproximadamente 55 años, alto, flaco, canoso, recordaba sus gestos, me extiende la mano y se presenta: “¿Cómo te va, Alejandro? Soy Carlos, el dire de la escuela 21 de Recoleta (había trabajado en ese barrio de la Capital Federal hacía más de diez años). ¿Te acordás de mí?”. Lo recordaba, un hombre muy serio, poco amable, con una visión muy estructurada de la escuela, de aquellos directores abonados a la nostalgia de un “tiempo pasado que fue mejor”, poco permeable a la lectura de los textos que formaban parte de la capacitación que participaba, y a poder pensarse de otra forma en la escuela. Intercambiamos un apretón de manos y me cuenta: “¿Te acordás de la película coreana que nos hiciste ver hace unos años? (se refería a un film coreano estrenado en el 2003, llamado *Camino a casa*, de la directora Lee Jeong-hyang)... Me provocó mucha angustia, es más, mi mujer me mandó a hacer terapia”, se ríe... “Después de un tiempo me di cuenta de que la angustia que me provocó esa peli tenía que ver con la relación con mi madre, una mujer que me crió en el campo como pudo. Desde que me vine hace 23 años a laburar a la ciudad, siempre me costó muchísimo relacionarme con ella... Cada tanto volvía, pero no me podía conectar y lo había dado por natural o mejor dicho por perdida esa relación. Pero algo me paso después de ver la peli y el debate que se armó con los colegas, y te lo quería agradecer. Pude armar otra historia con ella en estos últimos años de vida, no sabés lo que disfruto hoy de su compañía, cada día fui recuperando el tiempo perdido y te lo debo a vos y a la película... Ah, y de paso te cuento que también pude repensar mis propias prácticas en la escuela, je, je... también te lo debo”. Fin de la historia o principio de la misma. “Usábamos” (término muy “usado” en educación) *Camino a casa* para debatir el rol de la tecnología en las aulas. Año 2004, los

celulares y tantos otros dispositivos tecnológicos comenzaban a formar parte de nuestra cotidianeidad y, por supuesto, de la escuela, y *Camino a casa* nos ayudaba a pensar en esa relación entre generaciones. Pero a Carlos poco le importó el “uso” que le intentábamos dar. Fue por otros caminos: modificó su relación con su madre, pero seguramente podemos inferir que también lo hizo con los docentes que lo acompañaron en su gestión y con los alumnos que iban a su escuela, o por lo menos me gusta la idea de que algo así haya sucedido... Antes de irse, me miró y dijo: “Siempre usaste arito vos, te queda bien”. Carlos miraba diferente... Alain Bergala (crítico, ensayista y director de cine francés), en su libro *La hipótesis sobre el cine*, dice: “En el cine, los encuentros importantes a menudo son los de las películas que van un poco por delante de la conciencia que tenemos de nosotros mismos y de nuestra relación con la vida. En el momento del encuentro, uno se contenta con recoger el enigma con asombro y acusar su golpe, su poder de conmoción. El tiempo de la elucidación vendrá después y podrá durar veinte años, treinta, o toda una vida. La película trabaja en sordina, su onda de expansión se extiende lentamente”. Carlos y yo sabemos que es así... Trabajar con el lenguaje audiovisual en la escuela es una propuesta que implica correr riesgos, estar abiertos a que ocurra algo del orden de lo inesperado: desde los contenidos de los films hasta los cambios en los horarios y los módulos de las materias, pasando por la distribución de los espacios y la decisión sobre dónde mirar una película, la disposición de las sillas en una sala, o por la pregunta sobre quiénes son los docentes “autorizados” para pasar un film y cómo elegimos la película “apropiada” para este o aquel grupo de estudiantes y qué hacemos con aquello que sucede (o no) cuando termina la proyección. Tiempos, espacios y habitantes de la escuela son interpelados, y ello se convierte en una oportunidad para ampliar la experiencia escolar cotidiana. Pensar en el cine como nuestro aliado, en la escuela como ámbi-

En el presente nadie duda de que el cine es un dispositivo único y maravilloso para trabajar con los alumnos en el aula; el tema, sin lugar a dudas, pasa por el ¿cómo?

to de producción y de confrontación de pensamiento, de debate; trabajar con aquello que nos provoca emoción. En una conferencia que dictó en nuestro país, el filósofo Philippe Meirieu se refería al trabajo específicamente pedagógico en estos términos: “Creo en la capacidad de conmover que tienen los relatos, esa conmoción de las personas implica poner en movimiento, no someter. Poner en movimiento es exactamente lo que significa la palabra ‘emoción’. La emoción no es detener a la gente donde está, sino poner en movimiento a la gente para permitirle ir hacia otro lugar. La función de conmover, de conmoción del relato, que tiene la historia también, es lo que hace al poder emancipador de los saberes. Debemos asumir entonces ese papel de la emoción: que la emoción ponga el pensamiento en movimiento”. En un cuento de John Berger (pintor, ensayista, narrador y novelista), John encuentra a su madre sentada en una plaza de Lisboa. Ella lleva muerta más de diez años... Caminan juntos recordando imágenes de infancia: los viajes en tranvía, el cine... La madre le pregunta si prestó atención al elevador de la torre de Santa Justa. El elevador no va realmente a ningún sitio. Sube a la gente allí arriba y vuelve a bajar después de haber contemplado la vista desde la plataforma: “Pues fíjate, John, que las películas hacen lo mismo, te suben a algún sitio y luego te devuelven al lugar en que estabas; por eso, entre otras cosas, llora la gente en el cine”. Siguiendo a Berger podemos pensar al cine como un viaje que emprendemos, pero siempre con otros, y luego cada uno podrá contar qué viaje hizo. En la cercanía distante que produce, el cine nos permite sacar a pasear la mirada respecto de nosotros mismos: conversar con los fantasmas, con las propias inquietudes y preguntas, ver el propio lugar desde cierta extranjería. Desde esta idea de “viaje” propongo partir para pensar las propuestas de incorporación del cine en la escuela secundaria, para luego crear espacios de debate con los jóvenes, frente a temas, situaciones y personajes que el cine nos devela.



1) Breve historia, personal, sobre la relación entre el sistema educativo y el cine

Entré al sistema educativo en 1970 y egresé en el 1996 como licenciado en Ciencias de la Comunicación Social. No recuerdo haber visto jamás una película en la escuela, solo dos en la universidad. Miraba bastante televisión, series y películas todos los días varias horas, iba al cine todos los fines de semana y luego, con la incorporación de la videocasetera en mi hogar, incrementé ese consumo. Dos películas, en 26 años dentro del denominado sistema educativo. Decenas, cientos, me atrevería a decir miles de películas por fuera, algo habré aprendido en ese tiempo que llamamos “tiempo libre” pero, como dice la niña protagonista del film *Stella* (dirigido por Sylvie Verheyde), “hay algo de lo que me doy cuenta... Quizá no tengo el conocimiento necesario... Pero sé de fútbol... sé jugar al flipper... sé las reglas del billar... sé de naipes... Sé quién es sincero y quién miente. Sé cómo se hacen los niños. Sé de sexo. En lo demás soy pésima”. “Lo demás”, para Stella, es lo que intentan enseñarle en la escuela. Pongo en duda que la cuestión haya tenido que ver solo con los aspectos tecnológicos que no estaban “al alcance de la mano” (que claramente hoy nos benefician). Me parece más interesante poder discutir el “valor” que le otorgábamos a todo aquello que pertenecía al mundo fuera de los muros escolares y que representaba una amenaza para el formato escolar. La cultura letrada sobre la que se fundó la escuela excluyó durante muchos años los productos audiovisuales de la cultura de masas, acusando peligros morales para los jóvenes e identificando amenazas para las funciones tradicionales de la escuela.

Sí recuerdo muy bien la primera vez que llevé una película al aula. Comencé a dar clase en 1992, en 5º año de una escuela

secundaria. Llevé *Brazil* (de Terry Gilliam). La materia se llamaba “Teoría de la comunicación”; no recuerdo los motivos precisos por los que elegí esa película, pero funcionó. Era una película que –creía y deseaba– iba a entretener a mis alumnos, un film “futurista” del que luego íbamos a poder discutir y debatir sobre el presente, el pasado y el futuro de la sociedad, de las nuevas tecnologías del trabajo, de la estética, del consumo. Me hubiera encantando tener a mano algún recurso didáctico; no lo tenía, lo fui inventando sobre la marcha.

En el presente nadie duda de que el cine es un dispositivo único y maravilloso para trabajar con los alumnos en el aula, el tema sin lugar a dudas pasa por el ¿cómo? Solo debemos trabajar con films en la escuela porque la época así lo determina. “Vivimos en la era de la imagen”, se escucha por allí; “pasemos una película que eso a los pibes los entretiene”; “si es corta mejor, si no se aburren, se dispersan”. También: “Hola, Alejandro, vos que sabés de cine... estoy dando la cosecha del algodón en Estados Unidos. ¿Tenés alguna película para recomendarme?”. Otra profe me para en un pasillo y dice: “Che, ¿tenés algo de *bullying*?”.

Varios de estos pedidos genuinos, sinceros y respetuosos me convocan a pensar cómo “usamos” el cine en la escuela. El cine entendido como mera representación de lo real: así matamos la esencia del trabajo con el cine en la escuela, antes de que ingrese al aula. Queremos películas “educativas” o queremos películas que nos ayuden a educar.

Han pasado casi 35 años de mi primera experiencia con el film *Brazil* y sigue siendo una película que utilizo en distintos espacios. Como dice el gran director de cine francés Jean Luc Godard: “Son los espectadores quienes completan los films”. Luego de cada encuentro desarmo las pautas para pensar y debatir el film y armo otras nuevas.



2) Los docentes como multiplicadores

¿Una institución como la Educación nacional puede hacerse cargo del arte (y del cine) como un bloque de alteridad? ¿Corresponde a la escuela hacer este trabajo? ¿Está bien situada para hacerlo? La escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo hoy en día es, para la gran mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte puede producirse. Así, pues, está obligada a hacerlo, aun a riesgo de que tambaleen un poco sus hábitos y su mentalidad, pues para la mayoría de los niños, la sociedad ya no propone más que mercancías culturales de rápido consumo, rápida caducidad y socialmente obligatorias. Si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, hay muchos niños para quienes es muy probable que no se produzca jamás.

Alain Bergala, La hipótesis del cine

Antes de ingresar con el cine a la escuela, debemos sin dudas comenzar por “convencer”, “persuadir” a los docentes. ¿Hay posibilidades de poder transmitir algo que no se conoce, que no se disfruta, ni en el ámbito público ni en el privado? La pregunta sobre el consumo cultural de los docentes es una pregunta difícil, que incomoda, pero válida a la hora de pensar la utilización de un artefacto cultural como lo es el cine en la escuela. Casi siempre cuando llego apagan la luz, cierran las ventanas, oscurecen la sala y me miran... Como me han enseñado los muy buenos amigos y amigas pedagogos y pedagogas (y no lo digo en broma), antes de pasar la película debemos “enmarcarla”, “justificar” de alguna forma por qué vamos a “trabajar” con esta película. Los rostros me dicen lo contrario: “Dale, poné la peli, después charlamos”. Intuyo que lo queremos “enmarcar” poco importa, nos piden a gritos “dejame entrar” en ese mundo que traés en un VHS hace años, luego en un DVD y hoy en un pendrive. Lo intento pero no lo logro.

Antes de pasar una peli me tomo mis quince minutos explicando el porqué de la elección, datos del director, referencias de películas anteriores, referencia bibliográfica... Pocos escuchan, se acomodan, se preparan unos mates, se relajan los cuerpos, pero la luz la apago yo.

Una docente de Roque Pérez (provincia de Buenos Aires), luego ver la peli Stella, ya sobre el cierre del debate, pide la palabra y dice: “Me di cuenta de que, sin quererlo, humillo a varios de mis alumnos. Creo que debo cambiar mis prácticas”... Tarea cumplida.

Otro de los temas a pensar es quiénes son los autorizados a pasar una película en la escuela, como si existiera un saber “experto” necesario a la hora de analizar un film. Lamento decir (a pesar de tener menos trabajo) que esto no es así; cualquier docente que esté dispuesto a trabajar con las emociones, las sensaciones y los humores que despierta una buena película habrá triunfado en su tarea y para eso sí que están preparados los docentes. Mientras escribía este artículo, dando clases en una universidad para un grupo de profes que están estudiando la licenciatura en educación, cerramos la clase diez minutos pasadas las diez de la noche. Emprendo el regreso a mi hogar, veo a cuatro de ellos en el estacionamiento y me dicen: “Profe, nos vamos a comer una pizza y a seguir discutiendo la peli, no nos ponemos de acuerdo y la vamos a seguir ahora”. Vimos juntos *La gran seducción* (un film canadiense del director Jean-François Pouliot), la discutimos, les brindé algunas consignas para poder pensarla, logramos pocos acuerdos, la siguen en una pizzería, seguramente luego por alguna red social y el día de mañana en la escuela, espero y deseo que así sea. Llego a mi casa, pasadas las once, abro correos y veo un mail de la docente que me acompañó ayer con esta misma película en otra comisión:

Trabajar con el lenguaje audiovisual en la escuela es una propuesta que implica correr riesgos, estar abiertos a que ocurra algo del orden de lo inesperado.



Quería comentar que me pareció muy buena la clase de hoy, y muy enriquecedora la película La gran seducción. Pero quería aclarar por el foro, ya que en clase no pude terminar la idea, el tema que salió en discusión sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes con la escuela...

Desde mi punto de vista existió un sentido de pertenencia en un pasado, en el contexto de la ley 1420. Donde el sistema educativo tenía un objetivo claro, alfabetizar a la población.

¿En ese momento, quién no quería aprender a leer y a escribir? A mi parecer, fue una estrategia clave de seducción para llevar a cabo ese sentido de pertenencia.

Entiendo, también, que la idea de alfabetizar y universalizar un lenguaje llevó a tensiones. Pero leyendo aquel contexto, con la idea sarmientina de “Civilización o Barbarie”, se entiende que los pueblos al sentirse discriminados, excluidos y odiados por la sociedad, quisieron sentirse y comenzar a ser parte de la misma. ¿La escuela de hoy, seduce? ¿Por qué? ¿Cómo seduce/seduciría? ¿Qué transformaciones se darían en una escuela donde su comunidad educativa tiene un fuerte sentido de pertenencia con ella? ¿Qué herramientas tenemos, como docentes, para llevar eso a cabo?

Me imagino que luego del debate en la pizzería se armó un grupo de profes que se replanteó sus prácticas profesionales y organizó en la escuela un ciclo de películas y conferencias para abordar temas que a los jóvenes les preocupaban, y a partir del ciclo de cine entra a jugar su espacio la literatura, la novela hace su irrupción en la escuela, los alumnos consumen films y novelas, conocen el mundo a través de estas historias... Aunque seguramente encontrar una pizzería abierta en Hurlingham a esa hora habrá sido prácticamente imposible y luego de cinco cuadras de caminar juntos, desestimaron la idea y cada uno haya seguido su camino, a la escuela mañana se entra muy temprano, “hay que madrugar” dijo Luis y no dejó escapar el primer bondi que vio pasar.

3) Políticas públicas

Recibo este mail:

Deseo compartir lo que nos sucedió cuando llegó el Archivo Fílmico al cole. Al principio las películas estuvieron guardadas en su respectiva caja, pero de a poquito nos fuimos animando a utilizarlas. Mucho más cuando inicié este taller, el que me permitió charlar en la sala de profesores con los otros colegas cada una de las pelis que íbamos viendo juntos aquí. Antes que llegara el Archivo, en las horas libres los chicos llevaban películas para ver y la propuesta fue que en lugar de ver esas pelis primero vieses y analizaras cada una de las 36. Para una cuestión de organización habilitamos una grilla con el nombre de las pelis y columnas para cada curso en el que se hiciese una X por cada película ya vista. Esta hoja estaba guardada junto a las películas y la consigna final era que en un afiche se dejara un mensaje luego de haber trabajado con las fichas. Habilitamos para eso una pared para exponerlos. Fue sumamente enriquecedor porque en algunos casos hasta complementaban con dibujos o grafitis.

(Relato de una docente de Escobar, provincia de Buenos Aires)

En el año 2013, desde el Ministerio de Educación de la Nación pensamos en desarrollar una política pública de trabajo con el lenguaje audiovisual en la escuela secundaria. En los fundamentos de la propuesta decíamos: “Poner a disposición de la comunidad educativa películas que permitan la emergencia de otros modos de afectación en el espacio escolar; la posibilidad de mantener la incertidumbre ante la mirada propia y la ajena, de vivenciar otras sensibilidades, de construir colectivamente reflexiones derivadas del acto de ver con otros”. Inscribimos la propuesta en una iniciativa que llamamos “Programa Imágenes, Jóvenes y Escuelas”. El fin era desarrollar el trabajo pedagógico con imágenes en las comunidades educativas del país, y consistió en la provisión de una colección de películas de alta calidad narrativa, expresiva y estética. El Archivo Fílmico Pedagógico “Jóvenes y Escuelas” puso a disposición de las 9.000 escuelas secundarias de gestión pública dos cinematecas idénticas con 36 películas cada una, la primera para uso exclusivo dentro de la escuela y la otra para que los filmes circularan entre docentes y estudiantes, a fin de que pudieran compartirlos con sus familias y amigos. Las películas incluidas eran de 16 nacionalidades diferentes, habían sido realizadas en el período comprendido entre 1996 y 2013 y abordaban temas y problemas presentes transversalmente en las políticas del Ministerio de Educación de la Nación (la ampliación de los derechos democráticos; la consideración de jóvenes como sujetos de derecho; la educación sexual integral; la memoria de nuestro pasado reciente; las nuevas tecnologías; las relaciones intergeneracionales). A esta colección se le sumó, en el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente, un kit

con 5 películas más (41 en total), que abordaban específicamente problemas del rol docente en la época contemporánea.

Junto a las dos cinematecas distribuidas en cada escuela secundaria de gestión pública, el archivo fílmico pedagógico incluyó la entrega de tres libros con 36 fichas de autor sobre las películas, escritas por especialistas y personalidades del campo cultural. Estos ensayos contribuyeron a explicitar el sentido de la inclusión de cada film en la colección, tanto en relación con la trama didáctica como con el contexto de transformaciones y retos que debe afrontar la escuela contemporánea.

La segunda línea de trabajo del Programa Imágenes, Jóvenes y Escuelas fue el ofrecimiento de instancias complementarias de formación docente respecto de las problemáticas de la imagen y la mirada.

El 30 de noviembre del 2015 Ariel Bensayag, un docente mendocino que trabajaba en el proyecto, me reenvía:

Estimados: Comparto con ustedes el relato audiovisual de Soledad –que está participando del Taller de Experiencias– sobre la llegada de Archivo Fílmico a la Escuela de Educación Secundaria N° 4, Ingeniero Maschwitz, Distrito Escobar.

*Es a quien le pedimos las fotografías la semana pasada, tras su relato en el foro. Decidió contarlos de este modo: <https://www.youtube.com/watch?v=j-oI2xAQxxw&feature=youtu.be>
Otra caricia en estos días inciertos, tras el sueño y el esfuerzo realizado, cierra el mail.*

El camino está en marcha y en construcción, una política pública y de alcance nacional brindará la posibilidad de continuar desarrollando estrategias para la incorporación del cine en la escuela. En esta película la última placa negra no dice “fin”, dice “continuará...”

La pregunta sobre el consumo cultural de los docentes es una pregunta difícil, que incomoda, pero válida a la hora de pensar la utilización de un artefacto cultural como lo es el cine en la escuela.



SIN ELUDIR EL DEBATE EN TORNO DE LA ANTINOMIA ENTRE “PÚBLICAS” Y “PRIVADAS”, EL AUTOR DESTACA EL PROPÓSITO CENTRAL QUE ARTICULA EL EJE DE SU PROYECTO EDUCATIVO: CONSTRUIR ENTRE DOCENTES, DIRECTIVOS Y ALUMNOS UNA INSTITUCIÓN QUE, LEJOS DE ENFATIZAR EN EL SENTIDO DE PRIVILEGIO, PROPONGA LA “MILITANCIA DE LO COMÚN”.

UNA ESCUELA PRIVADA QUE HACE EDUCACIÓN PÚBLICA



por **NÉSTOR ABRAMOVICH**. *Director del Colegio de la Ciudad. Maestro. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa, FLACSO. Integró el Equipo de Dirección del CePA de la CABA, hoy Escuela de Maestros. Fue docente titular de la Cátedra de Organización y Administración Educativa en la carrera de Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Villa María*



El tema que me fue propuesto para esta nota, y que elegí como título, trae consigo varias preguntas de esas que desafían: ¿escuela privada o educación pública?; ¿será que el autor viene a argumentar aquello tan reiterado de que las escuelas privadas son “públicas de gestión privada”?; ¿cómo es que quien quiere hacer educación pública lleva adelante una escuela privada?; ¿un colegio privado no es acaso parte de la avanzada privatizadora del neoliberalismo gobernante?, y en todo caso, ¿qué es hacer educación pública en una escuela privada?

Releo estas preguntas. Espero que consuenen con lo que traje al lector hasta aquí y le anticipo que no serán ni esquivadas ni respondidas en orden estricto.

Podemos hacer distintas lecturas de la actualidad de la educación privada en nuestro país. En cualquier caso, tal como sucede con las escuelas estatales, la educación privada necesita ser debatida y transformada: cuando no suma egresados comprometidos con el buen vivir colectivo, resta. Y resta mucho.

Hay públicas y hay privadas

Se dice con razón que hay escuelas públicas y escuelas privadas. Es engañoso, en cambio, sostener que las escuelas privadas son escuelas públicas de gestión privada. Porque para ser públicas no alcanza con que –entre otras formalidades– otorguen títulos oficiales o se atengan al cumplimiento de una parte de los estatutos laborales de los docentes, o paguen salarios en base a pautas oficiales, o conmemoren algunas efemérides. Tampoco que promuevan campañas de *caridad*.

Hay escuelas públicas y escuelas privadas. Y hay muchas escuelas privadas subsidiadas por el Estado, sin que tampoco esto las convierta en escuelas públicas. Bien por lo contrario: en ciertos casos es la pretendida condición de ser públicas lo que les brinda la excusa para recibir aportes estatales.

En cambio, en las escuelas públicas late de por sí el sentido de lo común, aunque ese latido viene sufriendo graves intentos de sofocamiento por acción y omisión del actual gobierno. Así y todo, insisto, late lo público en cada familia, en cada docente, en cada estudiante que las defiende en tanto escuelas para todos y todas, ya que lo son por definición y tienen ese difícil imperativo cada vez más imposible sin suficientes recursos económicos.

Las distintas formas de lo gremial –aunque cabe preguntarse si hacen o no equipo en cada escuela– portan una parte de ese sentido de lo común en la defensa de las condiciones de trabajo de maestros y estudiantes.

En los colegios privados, aun en los estéticamente progres, por su parte, puede latir de por sí el sentido del privilegio y esto los puede sumar de hecho al afán privatizador oficial, tal como hoy se les señala, a veces con justicia, desde el campo de la defensa de la educación pública. Un poco más abajo volveré sobre esto.

Oferta educativa o política pública

Podemos hacer distintas lecturas de la actualidad de la educación privada en nuestro país. En cualquier caso, tal como sucede con las escuelas estatales, la educación privada necesita ser debatida y transformada: cuando no suma egresados comprometidos con el buen vivir colectivo, resta. Y resta mucho. Obsérvese, si no, el actual *staff* gobernante y su recorrido de formación en escuelas privadas con vocación elitista.

Se hace necesario, sin duda, pensar la educación privada desde las políticas públicas. Podemos preguntarnos, por ejemplo, qué se pone en juego cuando, como sucede en los hechos, el Estado de la ciudad de Buenos Aires le concede (me sale decir *le concesiona*) la formación de más de la mitad de su población estudiantil a la *oferta privada*.

Esta idea de *oferta educativa* puede constatare al observar los diferentes “nichos de mercado” que las escuelas privadas atienden. En muchos casos se trata de empresas. En otros, de congregaciones o cooperativas. Todas brindan servicios educativos que pueden ser excelentes, buenos, regulares o malos, según quién los considere y con qué vara los mida.

La desconfianza hacia las privadas

Quienes nos formamos en instituciones estatales podemos ver como extraño esto que es un signo de la época: la relación entre escuela y empresa, entre educación y nicho de mercado.

En las luchas por la defensa de la escuela pública suele estar presente una sensata aunque improductiva desconfianza hacia las privadas. Digo sensata, porque las privadas –de a una o en cadenas, con proyectos propios o dentro de *enlatados* pedagógico didácticos– pueden ser las pistas donde vaya aterrizando el vuelo privatizador neoliberal, un anticipo de lo cual son los subsidios que muchas reciben del Estado sin que su funcionamiento lo requiera. Digo, por otra parte, desconfianza improductiva, porque las privadas están ahí y seguirán estando. Y más que improductiva, digo funcional a su autoencierro dentro de muros cada vez más altos y menos porosos, desconociendo que puede haber dentro de ellas trabajadores docentes y directivos comprometidos con la construcción de lo público, no sólo desde una militancia gremial sino principalmente desde una concepción de formación de sus estudiantes.

Interrumpo. Suena un aviso de WhatsApp. Entra la foto de un grupo de chicos y chicas de 4º y 5º en la puerta de los tribunales de Comodoro Py con un comentario de Flavia: “Néstor, te comparto. Acabamos de salir de Comodoro Py. Estuvimos en una audiencia del tercer tramo de la causa que juzga los crímenes cometidos en el CCD Automotores Orletti. Escuchamos el alegato de la querella, liderada por el CELS. Estuvo increíble. Pibes y yo muy movilizados. Todo se amplifica este año”.

Si logramos deponer esas desconfianzas y suspender la sospecha política y el juicio moral, podremos ver potencia en cualquier situación que la tenga.

Procuro abordar esa potencia como la búsqueda de un modo de gestar ciudadanía, a partir de una experiencia de escuela secundaria privada de la ciudad de Buenos Aires, creada en 2000, cuyos estudiantes provienen de familias de clase media y media alta, con chicos que tienen cuarto propio, cama calentita, heladera llena y alta tecnología.



De cómo caímos en hacer una privada

Como muchos de los que hoy trabajamos en escuelas privadas, nuestra formación transcurrió en el ámbito de la educación estatal, en el que también transitamos toda una primera etapa de nuestro recorrido profesional.

Cuando pasamos al sector privado fue por propia decisión, aunque tal decisión no respondía a una prolija planificación, a una idea de no retorno ni a certezas absolutas.

Sin embargo, cuando la revisé años después, pude afirmar con honestidad que aquella decisión sí respondía a una idea de no resignación en un paradójico doble sentido. Por un lado, no resignarnos a los límites y obstáculos que la educación estatal *galponizadora* de los '90 imponía a nuestra intención político pedagógica de desplegar ciertas prácticas. Por otro, y dados esos límites y obstáculos, no resignarnos a dar por incorroborables ciertas hipótesis en relación, precisamente, con la educación pública como construcción y fortalecimiento de lo común. Sucedió y sucede que ciertas lógicas propias de lo estatal limitan la posibilidad de reflexión, construcción y producción colectivas en tanto tienen impacto en lo organizacional; por ejemplo, en la dificultad para conformar equipos con coherencia y continuidad en torno a un proyecto común.

Pausa. En un pase de pantalla a Facebook veo que el gobierno de la CABA acaba de cesantear a la rectora de una escuela pública emblemática y no puedo leerlo sino como el intento de desarticulación del equipo y la comunidad que ella logró conformar. Otro ataque oficial al empoderamiento de la educación pública.

Vuelvo. Me importa decir que en nuestro caso no creamos una escuela privada como consecuencia de una concepción privatizadora ni elitista de la educación. También, reconocer que, entre las motivaciones de nuestros propios *pases* de escuelas estatales a una privada, estuvo la búsqueda de un mayor *confort* tanto en lo referido a retribuciones económicas como a condiciones ambientales en sentido amplio.

Claro que una vez encontrado ese *confort* se empezaron a producir nuevos malestares: al igual que otros docentes y directivos que trabajan en escuelas privadas y se posicionan en defensa de la escuela pública, quedamos atravesados y a veces hasta atrapados –por ejemplo, en situaciones de conflictos gremiales orientados a esa defensa– por una contradicción que genera no pocas tensiones en los sujetos y en las instituciones.

Este año comenzó con conflictos, aún no resueltos, provocados por la negativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación a convocar a la paritaria nacional. Decidimos participar como institución. Dimos hasta hoy cuatro clases públicas en la calle. Dos de ellas bajo la forma de talleres de lectura de cuentos sobre maestros y escuelas. Las otras dos con temática histórico política: "Educación pública y Estado nacional, una historia en riesgo" y "Enseñanza religiosa en las escuelas, un debate que se reabre" (fragmento de un correo electrónico enviado a los padres en abril de 2017).

Me importa decir que en nuestro caso no creamos una escuela privada como consecuencia de una concepción privatizadora ni elitista de la educación.



Una apuesta privada a lo público: paradojas y desafíos

Tras las experiencias que habilitó aquella mudanza a la educación privada, nos encontramos en una nueva situación paradójica: aquello que pensábamos y queríamos para todos –y que en buena medida íbamos logrando concretar– solo llegaba a unos pocos. Y esto, que puede ser muy *confortable* en tanto nos evita confrontar con realidades más complejas y desoladoras, se constituye en una incomodidad, en una contradicción que nos reenvía –a modo de irrefrenable desafío– a la cuestión de lo público en varios caminos posibles. Se abren así interrogantes como estos: ¿cómo articular propuestas con las escuelas estatales?; ¿cuáles son las posibilidades de aportar a las políticas públicas?; ¿en qué colectivos inscribimos nuestras prácticas?; ¿cómo modelar el trabajo con nuestros *pocos* para que sean deseosos y capaces de militar en lo común?

“Ayer empezamos nuestro trabajo como tutores en la escuela pública que está acá enfrente.

Me tocó trabajar con dos chicas de 7°.

Hicimos ejercicios de Lengua, leímos carpeta, libro, cuento.

Cuando empezamos a hacer una actividad escrita surgió el primer inconveniente que no estaba en mis planes. ‘Yo no puedo hacer esto, porque no quiero escribir el libro y no tengo lápiz’.

Yessica era más tímida que Fiorella y en su cara se percibía miedo o tal vez angustia.

Estaba terminando nuestra clase y yo había cometido, hasta ese momento, el error de no charlar con ellas antes de comenzar el trabajo. No tenía información acerca de sus vidas y no se me pasaba por la cabeza todo lo que vendría aparejado a ellas. Ambas me contaron que eran inmigrantes, una de Paraguay y la otra de Bolivia. La angustia inundó nuestra charla; aparecieron comentarios como ‘extraño a mis gallinas y a mi abuela’, ‘acá vivo en un lugar con mucha gente’, ‘no tenemos más amigos porque los otros chicos nos tratan mal’”. Sofia, 4° año 2009.

Cabe aclarar aquí que asocio la idea de *militar en lo común* con una perspectiva ética –no dogmática– de defensa de la democracia y sus instituciones, de preocupación activa por la cuestión pública, por un proyecto colectivo de sociedad que incluya, que reduzca las brechas entre ricos y pobres, que valore la vida por sobre la renta, que preserve la naturaleza y que genere posibilidades de progreso, justicia y dignidad para todos.

Tambalea el vagón, serpentea en los rieles y va penetrando el negro túnel. El taladro al lado del tímpano, y el infernal calor. La virgen María, el niño Jesús y el Cristo Redentor se van deslizándose en las manos de los pasajeros. Una voz también se desliza en el ruido.

–¿Cómo te llamás?

–Nicolás.

–Ah, ¿y cuántos años tenés, Nicolás?

–Así, mirá.

–Cuatro.

–Sí.

–¡Mirá qué bien! Y decime ¿te gustan los juguetes?

–¡Sí!

–Bueno, mirá –dice en forma pausada mientras desliza dos objetos–, yo acá tengo un autito. ¿Lo ves?

–Sí.

–¿Te gusta?

–Sí.

–Es lindo ¿viste? Pero también tengo un peso; mirá yo te voy a dar a elegir uno. Pensalo bien, te doy el que quieras.

–Mmmmm...

–¿Cuál querés?

–Este...

–¿El autito?

–No, no...

–¿La plata?

–No sé...

(Fragmento del cuento “Pelotitas de colores”, escrito por Panchito, 4° año 2002)

En palabras de Gabriela Farran, docente fundadora de nuestro colegio, “hacer referencia a una perspectiva ética es hablar de un posicionamiento frente a lo que acontece, que no responde a una moral construida a priori del acontecimiento. Se trata de ver y pensar cada situación sin preconceptos, sopesando qué es bueno en y para esa situación, en lugar de aplicar normas ajenas a lo que está sucediendo porque fueron pensadas en otro contexto. La idea de ética que nos toma es aquella que remite al concepto de inmanencia, no como oposición a una trascendencia de orden religioso, sino como pensamiento conformado por la praxis”.



La gratuidad, ¿condición suficiente?

Esto, en nuestra experiencia, implica intentar resolver de un modo no dilemático esa tensión entre el carácter privado de la gestión y el sentido público de la educación. Tal y como lo entendemos, la gestión estatal conlleva un aspecto de gratuidad que las escuelas privadas no tienen. Sin embargo, no es la gratuidad un componente suficiente para hacer presente lo público. La concepción del proyecto, los modos de trabajar con los pibes, las múltiples aproximaciones y aperturas a la actualidad, el compromiso y la construcción de lazos sociales son aspectos de lo público que pueden ser ejes en el accionar de una escuela privada.

“Néstor: con muchas ganas y esfuerzo, al fin logramos dar la primera clase de Informática para los abuelos del PAMI y te escribo para contarte cómo fue. Debo confesar que al principio me sentía un poco nerviosa, novata, ya que ver tantas personas juntas con tantos años de vida y experiencia esperando algo de mí, me hizo sentir llena de responsabilidad sin saber cómo afrontarla.

Salió bien. Pero igual me quedé pensando: ¿qué es lo que esta sociedad nos impuso, que hoy en día el que no sabe manejar una computadora se siente excluido? ¿O cómo es posible que se prefieran las computadoras a las mil historias que estas personas tienen para contarnos?

En fin, gracias a este curso seguramente las personas que salgan con más cosas aprendidas seamos mis compañeros y yo, los ‘profes’”. Nina, 4º año 2006

Bajo la hegemonía neoliberal, el monólogo del capital atenta contra la construcción de lo público, en tanto el consumidor no requiere del otro como parte de una construcción de lazo social. La lógica de mercado apunta a la reducción o minimización de todo intercambio que no sea comercial. También nuestros estudiantes, los de las públicas y los de las privadas, escuchan ese monólogo, el de alguien que habla sin parar, que aturde, que no da tiempo a pensar, que tiende a inmovilizar.

En consecuencia, más que futuros ciudadanos –lo que sería fugar hacia adelante los sentidos del quehacer educativo– pen-

samos en actuales sujetos que aprenden cada día un modo ético de estar en el mundo, al tiempo que piensan, crean y actúan. Nuestro país necesita que sus escuelas secundarias, las públicas y las privadas, hagan eje en este aprendizaje. No es un tema de un área o un contenido a evaluar. Es un sentido para un quehacer.

La crisis económico social se sigue profundizando y las condiciones de vida de gran parte de los argentinos empeoran a diario. Sin embargo, mejoramos en un sentido: no estamos resignados. Una opción para muchos pibes y pibas es participar desde la escuela, con vida adolescente, de lo que puede considerarse como la reconstrucción de una identidad colectiva.

“Hoy hicimos una intervención en el tren Tigre-Retiro: talleres con los pasajeros habituales. Coordiné una propuesta de escritura. A partir de unas fotos, invitábamos a la gente a escribir sobre los sueños.

Un señor, que al principio no se veía muy convencido por la actividad, después de observar el retrato que le di, escribió lo siguiente:

‘En la foto me veo a mí, un hombre que vive en completa soledad. El deseo de este hombre es salir de la penumbra’.

Otra mujer escribió que esa noche ‘había soñado que ya no tenía rejas’.

Qué importante es abrirse con otros, aunque sea un poco, aunque sean completos desconocidos”. Valentina, 4º año 2017.

“El sábado viajaba como siempre hacia Retiro y de pronto sentí que el tren estaba ‘vivo’.

Aparecieron adolescentes al estilo del siglo XXI, nada que ver con mi adolescencia, y me propusieron que girara una ruleta; salió el 60 y cantaron ‘Despeinada’, el twist aquel. No sé qué hubieran tocado si salían el 70, el 80 o el 90.

Eran ‘irrespetuosamente’ jóvenes, tanto que me contagiaron; y lo mismo le pasó a mi accidental compañero de asiento, un ingeniero veterano pero con espíritu juvenil, al que invitaron a pararse y contar para todos cuál era ‘su pequeño ritual’.

Nos reímos mucho. Al rato, el ingeniero me dijo que disfrutó el mejor viaje en tren de su vida; yo también. Gracias”. Luiggi.

Cabe aclarar aquí que asocio la idea de militar en lo común con una perspectiva ética –no dogmática– de defensa de la democracia y sus instituciones, de preocupación activa por la cuestión pública, por un proyecto colectivo de sociedad que incluya, que reduzca las brechas entre ricos y pobres, que valore la vida por sobre la renta, que preserve la naturaleza y que genere posibilidades de progreso, justicia y dignidad para todos.





vocesenelfenix.com