

La Escuela Secundaria 2030

El gobierno nacional está desarrollando una serie de acciones tendientes a poner en marcha una reforma de la escuela secundaria bajo el nombre "Secundaria 2030." Sabemos que ninguna política educativa puede leerse aislada de un proyecto de país. Planteamos a continuación algunas notas de contexto que contribuyen a interpretar el sentido de esta reforma.

¿Por qué leer esta reforma en un modelo de país?

"No les hablo como Ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos". "Hay que crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla". No son opiniones erradas de un ministro. Son ideas sustentadas en un programa de gobierno, en documentos de organismos internacionales, en indicaciones por ejemplo de la OCDE, y que buscan permanentemente ser traducidas en políticas educativas.

Argentina hace tiempo quiere incluirse como país miembro de la OCDE (Organización del Comercio para el Desarrollo Económico). Este organismo internacional impone condiciones para tal ingreso. En julio de 2017 "recomienda" a la Argentina "bajar el mínimo no imponible de ganancias", "elevar la edad jubilatoria de las mujeres", "reducir el empleo público", entre otros puntos. En el terreno educativo organiza, de acuerdo a sus intereses, las pruebas internacionales PISA, orientadas a evaluar contenidos y capacidades a alumnos de 15 años independientemente de su trayectoria escolar.

El Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), encargó en 2016 a la consultora ABECEB, que se define como "La compañía en consultoría de economía y negocios experta en economía real y en América Latina" una encuesta para conocer las demandas laborales de las empresas. De allí surge el informe "Demanda de capacidades 2020". Dicho informe en su introducción sostiene: *A nivel local, en 2016 se ha iniciado un nuevo ciclo político y económico que alterará significativamente la dinámica de los sectores productivos, incentivando a la expansión productiva y la inserción internacional de algunos y **obligando a otros a reestructurarse**.* La referencia a "reestructurarse" no es más que un eufemismo para aludir a la decisión política de que hay empresas que deben cerrar sus puertas. La competencia siempre tiene como resultado ganadores y perdedores. Quien pierde que se dedique a otra cosa o cierre.

Hoy más que nunca cobra relevancia esta reflexión de Silva Bleichmar: *No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida sólo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente. Tenemos que terminar con esta idea que les planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar su vida es para que trabajen y sobrevivan: el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños. Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de auto-conservación. (Bleichmar, 2005)*

Emprendedurismo

Se viene hablando desde los ámbitos gubernamentales de la necesidad de formar “emprendedores”. Se asume que el emprendedurismo será la salida laboral del “futuro”. Esta propuesta es consecuente con el modelo de país y de Estado que este gobierno busca instalar. Es pertinente recordar una vez más los dichos del ex ministro E. Bullrich: *Hay que crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla*. El emprendedor debe ser “flexible”, generarse su propio trabajo, “adaptarse” a las necesidades del mercado, ser creativo y talentoso. Adaptarse significa aceptar sin más las reglas del mercado. La propuesta escolarizada del emprendedurismo se denomina hoy con el neologismo “emprendizaje”, en un intento por querer generar cierto grado de empatía con el discurso pedagógico de algo que poco tiene que ver con la escuela.

Los dichos de Esteban Bullrich son consecuentes con estas políticas. Ser feliz con la incertidumbre: una escuela que colabore a “adaptarse” a las reglas de un mercado sin un Estado que establezca reglas del juego y que cuide a los más débiles. Una escuela que enseñe que el mundo es para pocos y que hay que ser feliz con muy poco, con casi nada. Una escuela que enseñe que el destino es arreglarse como cada uno pueda y que el Estado no te protege de la intemperie, sino que te deja en ella.

La Escuela y el Talento

El INET quiere reconvertirse en una “Agencia Federal de Talentos”. La escuela secundaria hace eje en la idea de “talentos” para avanzar en las prácticas pre profesionalizantes. Investigaciones de la sociología de la educación (Bourdieu 1996, 1997, Kaplan, 2008) han contribuido a discutir la creencia social de los determinismos biológicos. Asumir la existencia de talentos profundiza la desigualdad que se construye a partir de discursos individualizantes que categorizan a los estudiantes y los responsabilizan de sus éxitos y/o fracasos. Destacar “talentos” abre la pregunta por aquellos “no talentosos”. Estas investigaciones dan cuenta de las representaciones que encuentran en la noción de *talento* una forma de nombrar la *inteligencia* como una capacidad innata a la que le asignan un carácter natural.

Lejos de situarnos en un paradigma educativo clasificatorio que lo que hace es anticipar destinos de “éxito” o de “fracaso” para los estudiantes y de encontrar en la naturaleza la causa de los mismos, creemos que todos y todas los y las estudiantes pueden aprender si se garantizan las condiciones necesarias para que eso suceda. Para ser más claros, las desigualdades son sociales y económicas, no naturales y se puede achicar en función de las políticas que se desarrollen para garantizar las condiciones que hacen posible que en las escuelas los y las estudiantes aprendan más y mejor. El Estado es el primer garante de estas condiciones.

Acerca del diagnóstico del gobierno para enmarcar la reforma

Los diferentes documentos que comunican la reforma comienzan planteando un diagnóstico catastrófico sobre nuestra realidad educativa, algunos de cuyos fundamentos queremos poner en cuestión.

Se señala una y otra vez que *solo la mitad de los jóvenes termina el secundario*. Nadie se pone feliz al tomar contacto con esta información. Sin embargo su sentido cambia radicalmente

cuando se contextualiza en la historia de la educación secundaria tomando como punto de arranque el momento en que se transforma en obligatoria gracias a la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206/06. Veamos. En primer lugar, desde el dictado de la Ley en 2006 a la actualidad se incrementó en un 10% el porcentaje de estudiantes que termina el secundario. En segundo lugar, el dato que se esgrime como bandera de la debacle refiere a la trayectoria *ideal* (por definición, alumnos que logran terminar el secundario sin más de dos repeticiones); 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 adultos, tampoco tiene en cuenta el pasaje de estudiantes entre escuelas –común y de adultos- o bien entre los sectores estatal y privado (...) pero además, si miramos la población con título secundario completo –independientemente 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%¹. Y en el segmento de 25 a 29 años el 68% tiene el secundario completo. Es decir que dos de cada tres jóvenes completan el nivel secundario”* (Albergucci, L.; 2017)².

La otra fuente en la que se apoya el gobierno para su diagnóstico es el resultado del Operativo Aprender 2016. Tenemos que subrayar, como venimos señalando, los límites de este instrumento para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes ya que se trata de respuestas de los alumnos en pruebas de ítems cerrados de opción múltiple que no toman en cuenta las decisiones de enseñanza que los docentes realizaron en cada lugar para acompañar las trayectorias específicas de sus estudiantes.

Las consideraciones anteriores no apuntan a negar la necesidad de revisar la escuela secundaria, de generar condiciones para que tenga capacidad de convocar a los estudiantes a una experiencia de aprendizaje potente y formativa. Intentan en cambio indicar la distorsión de la realidad que se hace desde el gobierno a partir de una interpretación sesgada de algunos datos con la intención de descalificar la escuela pública y más aún, de desprestigiar el trabajo desarrollado día a día por los y las docentes. Se pretende construir la idea de que la educación pública no es de “calidad” y que esto sucede por responsabilidad única de los trabajadores de la educación.

La función empieza cuando el gobierno de turno llega

La descripción de la escuela que se hace desde los documentos oficiales autoriza al gobierno a sostener la necesidad de un cambio total que parece desconocer la necesaria articulación entre *tradición e innovación* que cualquier proceso de transformación de un sistema (el educativo en nuestro caso) requiere. En este movimiento se atropellan todos los intentos, las exploraciones, las propuestas que distintos grupos de docentes han realizado en sus lugares en la búsqueda de una escuela más inclusiva, más justa, más democrática y más sólida con relación a los conocimientos que allí se elaboran.

¹ 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).

² Albergucci, Luz : La escuela secundaria de todos, con todos y para todos. Análisis de la investigación y la estadística educativa; en Voces en el Fenix, año 8, número 62, Junio de 2017.

La reforma de un sistema educativo debe encararse con responsabilidad y seriedad, es decir, debe recostarse en experiencias que muestren la viabilidad de los cambios que se proponen, debe estudiar en pequeña escala el funcionamiento de las condiciones en las que se asentarán las modificaciones. Bajo el amparo de la descalificación de la enseñanza enciclopédica, que nosotros también quisiéramos superar, se ofrecen como soluciones *todo terreno* las competencias, las capacidades y la interdisciplina.

Pensamos que la experiencia educativa de los jóvenes debe contemplar el uso consciente del conocimiento como herramienta para contestarse preguntas, para resolver problemas, para comprender aspectos de la “realidad”. La relación entre la disponibilidad de los conocimientos disciplinares y la posibilidad de su uso en la resolución de problemas complejos es un asunto pedagógico-didáctico que está lejos de estar saldado: ¿deben conocer los alumnos ciertos conceptos para luego usarlos en la resolución de problemas complejos o los aprenden en el marco de esas resoluciones?, ¿Cómo es la relación disciplina- interdisciplina para los alumnos?, ¿y para los docentes?, ¿con qué fundamento se hacen estas propuestas?, ¿qué lugar se reserva para los docentes en su elaboración? O, más allá de lo que se declama, ¿se está atribuyendo a los profesores el lugar de *aplicadores de cambios* pensados en otro lugar? Tenemos elementos para interpretar que esto último forma parte de las intenciones gubernamentales toda vez que las declaraciones de los funcionarios desestiman la participación de los docentes en la discusión de la política pública y eliminan las Paritarias Nacionales, ámbito por excelencia para albergarla. En este mismo sentido expresamos nuestra alerta respecto de la posibilidad de apoyarse en estas propuestas de cambio como vía para atropellar el estatuto del docente.

Finalmente queremos señalar que llama muchísimo la atención que al tiempo que se propone una “revolución” sobre la organización de la escuela no se hace mención alguna al financiamiento para sostenerla. ¿No será que el Estado Nacional deja librado a las provincias la asignación de recursos para llevar adelante esta ambiciosa reforma? De esta manera se estaría retornando a un sistema educativo fragmentado, librado a las posibilidades de las jurisdicciones atentando sin duda contra la idea de la construcción de lo común.

Las competencias como coartada

La noción de competencias³ ha adquirido un lugar preponderante en el discurso educativo del gobierno al punto tal de convertirse en un “enfoque” de enseñanza.

Según el documento “Marco para la Implementación de la Secundaria 2030” elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, *Se entiende por capacidades la combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones. Se adquieren y fortalecen en un proceso continuo y progresivo. Atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas de conocimiento. El MOA⁴ propone abordar seis capacidades fundamentales para la vida:*

³ En los documentos de “Secundaria 2030” se utiliza el término “capacidades”. Entendemos que alude a las mismas ideas que en todos los documentos internacionales configuran la noción de “competencias”.

⁴ Marco de Organización de los Aprendizajes

resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad, junto con el desarrollo de competencias digitales.

¿Quién no acordaría con que los aspectos mencionados son constitutivos de una formación deseable que hoy no terminamos de lograr? Sin embargo, sabemos de sobra que nombrar los deseos no es suficiente para alcanzarlos. Detengámonos en primer lugar en el carácter transversal a las disciplinas que se les atribuye a las capacidades. ¿Es este carácter el que le otorga estatuto de enfoque? ¿Es que la construcción de una relación de producción en cada una de las áreas del conocimiento ha perdido valor en función de un enfoque transversal? ¿Por qué para superar el enciclopedismo –contra el que venimos trabajando desde hace tiempo- habría que refugiarse en las competencias? ¿Por qué abandonar el propósito de lograr que los estudiantes aprendan a mirar el mundo a través de las categorías de pensamiento propias de cada disciplina? ¿Por qué a pesar de que las competencias solo se identifican por su nombre y no se encuentran desarrollos de cada una de ellas se les atribuye el “poder” de resolver los problemas que reconocemos en la escuela secundaria? Finalmente, ¿cómo se concretaría un proyecto de este tipo cuando nadie lo imagina?

Si recorremos la literatura especializada encontraremos que reconocidos autores intentan definir la noción de competencias⁵. Cada uno lo hace a su modo y en algunos casos las interpretaciones son bastante disímiles. Los mismos autores expresan que la noción es difícil de conceptualizar. ¿Qué hay entonces detrás de esta polisemia? En principio, un gran riesgo de vaciamiento toda vez que se pretende encolumnar a la escuela detrás de un *enfoque* cuyos rasgos centrales no se sabe cómo precisar. La transformación se pretende extrema y drástica, pero al carecer de fundamentos, de recorridos que sostengan las afirmaciones que se hacen, de experiencias que den carnadura a las ideas que se proponen se vuelve fundamentalista y aplastante.

La noción de competencia pone en el centro el *saber actuar* más que el *saber*. Sin embargo, *saber* y *saber hacer* lejos de estar desligados constituyen un par indisoluble: para *hacer* se necesitan *saberes* a la vez que la reflexión sobre los procesos del *hacer* permite identificar/profundizar/reconstruir/revisar/modificar saberes. El *saber* ayuda a fundamentar mejor el *hacer*, es herramienta para el *hacer*, le da potencia; la conciencia de que el *saber* ayuda a operar sobre algún campo de la realidad vitaliza y contribuye a valorar el conocimiento. La relación está lejos de ser obvia cuando se piensa en los recorridos de aprendizaje de los jóvenes y es –y debe seguir siendo- objeto de indagación, de exploración, de experiencia.

Es necesario subrayar que las reflexiones sobre el *hacer* que contribuyen a tomar conciencia de los conocimientos puestos en juego no se producen espontáneamente, requieren de la mediación del docente que es quien puede establecer los lazos que ayuden a descontextualizar y generalizar las ideas que se han usado en una situación particular. En este sentido rechazamos

⁵ Remitimos a la excelente obra de Angélique del Rey, *Las competencias en la Escuela*, publicada en 2012 por Editorial Paidós. En la página 97 se citan ocho autores que definen la noción de maneras diferentes.

la perspectiva según la cual el docente “ofrece” ciertas ideas básicas para luego “dejar” a los alumnos que autorregulen sus aprendizajes

Notemos también que la disociación entre teoría (saber) y práctica (saber hacer) fue resuelta en la escuela moderna a favor de los saberes de tipo declarativo de un modo que, como ya señalamos, siempre criticamos y quisimos –y seguimos queriendo- superar.

Los documentos de la Escuela Secundaria 2030 refieren abundantemente a la formación de recursos humanos como referencia para pensar el proyecto educativo. ¿Podemos concebir de la misma manera la relación entre *saber* y *saber hacer* para un estudiante que hace su experiencia escolar con el propósito central de tomar contacto con los conocimientos que se proponen en la escuela, que para un empleado de la empresa? Es claro que un empleado tiene que enfrentar problemas para los cuales moviliza sus saberes y su experiencia que se ponen al servicio del tratamiento de una situación. Resulta admisible en ese caso que al ser el propósito principal la resolución de la situación, la *eficacia* actúe como criterio de evaluación principal. Ahora bien, ¿es válido tomar este modelo al pensar una institución cuyo propósito central es el aprendizaje? Citemos al respecto a Del Rey p.101: *más allá de las lindas metáforas sobre la movilización de los recursos en situación, la competencia no es otra cosa que una palabra atribuida a la idea de que al educar debe proponerse, en lo sucesivo, la construcción de una actitud general para actuar eficazmente. La eficacia, valor procedente del economismo, de ahora en más queda situada en el corazón de la cuestión pedagógica como el valor central.*

Defendemos que la cuestión pedagógica se dirime en un espacio en el que el colectivo docente piensa, explora e indaga el vínculo de los jóvenes con el conocimiento, la formación ciudadana, la cuestión del trabajo como problema, la transmisión, la cultura. La *eficacia* no figura como término en su horizonte, la *innovación en sí misma* no es el modo de abordar.

.Quisimos, a raíz de las diferentes acciones que están llevando adelante las autoridades educativas, proponer elementos para alimentar el debate –nuestro debate- acerca de los sentidos de la escuela secundaria. Sentidos que están en disputa, debates que no pueden librarse sin la palabra, la reflexión y la experiencias de directivos y docentes que día a día piensan y construyen la escuela buscando convocar a los jóvenes a una experiencia educativa potente, inclusiva y democrática.