

Reinventar el proyecto cultural de la escuela secundaria

(Tomado de: “*Escuela secundaria pública para todos los adolescentes y jóvenes. Una propuesta en construcción*”. SUTEBA. Mayo 2005)

El mandato de la selección

Plantear una escuela secundaria pública para todos los adolescentes y jóvenes implica un cambio radical en la concepción de un nivel del sistema que nació con el mandato de la selección. Mientras que, históricamente, la escuela primaria fue pensada como obligatoria, y para formar ciudadanos “gubernables” y “buenos trabajadores”, la escuela media cumplió un papel selectivo importante, formando tanto los cuadros medios del sistema como preparando a quienes ejercerían funciones dirigentes para el ingreso a los estudios superiores. Esta selectividad se ponía en juego tanto en las formas de acceso a la educación media como en los mecanismos internos de evaluación y promoción.

La selección supone una forma de negación al derecho social a la educación, propio de un modelo educativo concebido para contribuir a consolidar la desigualdad social. Por eso la selección buscaba, sin embargo, construir un cierto tipo de ciudadanía jerarquizada y segmentada en los marcos del capitalismo. Fue esta capacidad de formación del ciudadano, de incidir en la posibilidad de integrarlo –aunque en lugares diferenciales– en un futuro, lo que el neoliberalismo ha pretendido arrebatarse al nivel medio.

Históricamente y desde diferentes perspectivas, la búsqueda de sentido de la escuela secundaria ha tenido un sesgo fundamentalmente instrumental: forma para el trabajo, para seguir estudiando, para posibilitar el ascenso social. Lo que hoy se suele denominar “crisis de la escuela media” está vinculada al reconocimiento de que esos “para qué” aparecen alejados de las posibilidades de esta escuela. Pero se omite poner a discusión qué subjetividades ayuda a conformar éste u otro modelo de escuela para adolescentes. Sólo develando este núcleo se abre la posibilidad de reflexionar sobre los problemas específicos del “nivel”.

“...Los sentidos fueron cayendo en el sin-sentido, pero se fue heredando una organización escolar rígida y vacía, un orden normativista, y condiciones de enseñar y aprender cada vez más deterioradas y deteriorantes, tanto para los chicos como para los docentes. (...) En este contexto, donde se ha perdido el objeto para recentralizar el trabajo institucional, las conductas se vuelven oscuras (hacer que nada se note), inerciales (seguir haciendo como si) y reactivas (impedir que algo se haga). Y en esta desintegración, cualquier pauta, norma o forma de convivencia parece imposible...”

No alcanza con recuperar para la escuela secundaria alguno de los viejos mandatos como si la organización social y la subjetividades fueran las mismas de aquellas décadas del 50 y 60 del siglo veinte donde la escuela media o la educación de los adolescentes y jóvenes se instalaba como derecho en el imaginario del pueblo ya que empezaba a ser materialmente posible.

Hoy se hace imprescindible “reinventar” algún sentido que actualice las respuestas de “para qué” transitar la escuela secundaria, y que al mismo tiempo dispute la orientación selectiva de este nivel del sistema. Sentido de selección hegemónico y por ende instalado en el modo de pensar, sentir y hacer de padres, docentes y alumnos.

Contravenir el mandato selectivo significa no sólo referirse a la posibilidad de acceso, permanencia y egreso del sistema, de todos los adolescentes y jóvenes –pero fundamentalmente de los hijos de aquellos sectores populares tradicionalmente depositarios de la exclusión–, sino al tipo de conocimientos que se enseñan, su significatividad para los sujetos, los vínculos pedagógicos, las normas escolares explícitas e implícitas, etc.

El para qué de la escuela secundaria: una producción histórico social

Las formas de concebir a los conocimientos, los sujetos, los vínculos o las normas no son productos naturales ni ideas generadas por individuos aislados, son construcciones histórico-sociales, son procesos y productos culturales.

Aparece entonces necesario profundizar el carácter sociocultural que tiene este proceso de producción, circulación y apropiación de significados (surgidos de conocimientos y contenidos) que dentro de una organización escolar específica protagonizan los docentes y sus jóvenes alumnos. Dimensión sociocultural que, apoyada en una dirección político-pedagógica, tensiona desde la inclusión la lógica del mandato fundacional de la selección, haciendo posible que todos los jóvenes pasen por las aulas. Dirección político-pedagógica inscrita en un proyecto de país en construcción, proyecto para mayorías y con las mayorías.

Transformar la escuela para algunos, -en teoría los más aptos- en la escuela de y con todos los jóvenes, hace imprescindible poner en discusión las categorías culturales a partir de las cuales la escuela secundaria ha pensado históricamente su proyecto pedagógico.

Hablar de cultura no alude sólo a los contenidos sino también a la lógica de producción de cierta imagen del mundo y de la propia subjetividad. Es decir, las opciones culturales no se juegan sólo en la selección arbitraria de lo que se enseña explícitamente, sino también en los vínculos, las relaciones que quedan definidos o se legitiman en nombre de los objetivos educativos, en las condiciones adecuadas o inadecuadas, dignas o indignas en las que se insertan tales procesos de aprendizaje, etc.

Cultura: campo de batalla

Estamos acostumbrados a referirnos a “la” cultura, pero debemos problematizar esta noción, en singular, con el reconocimiento de la existencia de culturas variadas, diversas y contradictorias, como expresión de diferentes lógicas y contenidos sociales, de género, de clase, generacionales, étnicas. En nuestras sociedades las relaciones de poder consiguen hacer escuchar unas voces más que otras. Las transforman, así, en dominantes o hegemónicas, apagando el sonido de otras producciones simbólicas que resisten subterráneamente aunque a veces emergen en épocas de crisis de los discursos hegemónicos.

La cultura dominante de cualquiera de nuestras sociedades de clases, está constituida por aquellos significados que apuntan a la reproducción del consenso legitimador del orden existente, por lo que busca subsumir en su lógica a las culturas de las clases subalternas. Pero, en tanto ese universo de sentidos no es homogéneo y sí contradictorio, toda cultura es también un campo de batalla ideológico.

“La crisis del nuevo modelo de acumulación implementado en los años 70, y en términos más históricos, el cada vez más evidente fracaso -por no decir catástrofe- civilizatorio del capitalismo, junto con el progresivo crecimiento de los nuevos movimientos nacionales, regionales y mundiales de resistencia a una globalización genocida y “etnocida”, empiezan a hacer impacto también en el universo simbólico-cultural. El contexto es todavía de profunda incertidumbre y desorden, y sería excesivamente audaz arriesgar una dirección precisa del nuevo proceso. Pero no cabe duda que están sentadas las condiciones para repensar críticamente la cultura, para recrear una cultura crítica, con todo el nivel imprescindible de (relativa) autonomía y especificidad, pero también con un nuevo impulso de puesta en evidencia del carácter conflictivo, de campo de batalla, de la esfera cultural”.

La educación, en tanto espacio y proceso por el que se producen y circulan producciones culturales no está ajena a esta confrontación. *“Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La*

educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados. Librase así una batalla de vida o muerte para decidir cuáles significados gobernarán la vida social. No es casualidad que la “reforma” de la educación se encuentra en el centro de los esfuerzos actuales de las políticas dominantes para alterar radicalmente el paisaje social”.

Currículo y cultura: conocimientos y vínculos pedagógicos

Discutir hoy el proyecto cultural que define la escuela secundaria es una tarea en la que se impone el protagonismo de los trabajadores que la sostienen en el hacer cotidiano, como así también de los jóvenes y de la sociedad que requiere de ella. Implica construir colectivamente un marco de voces que den cuenta de nuestras formas de pensar la educación, la realidad y los sujetos.

En buena medida la selección cultural se expresa en el currículo, en tanto conjunto de conocimientos y prácticas que se seleccionan para poner a circular en las escuelas.

Si nos detenemos un momento advertiremos que la palabra (y la noción misma de) currículo como modo de organización de conocimientos y prácticas pedagógicas, ha impregnado menos la educación secundaria que los niveles inicial y primaria. En los colegios se sigue hablando de plan de estudio, de programas, de listado de temas que constituyen asignaturas. No es frecuente la reflexión sobre las cuestiones epistemológicas y teóricas que inciden para que sean esos los contenidos “a ser enseñados” y no otros. Poco usual el debate sobre cuáles son el marco cultural desde los cuales “tratan de aprender” aquellos adolescentes que tienen que ser interpelados por esos conocimientos. Y tampoco se discuten las inscripciones culturales de las pautas que dan forma a las relaciones que las escuelas proponen entre esos conocimientos y esos alumnos, es decir no existe una reflexión crítica sobre las formas de intervención de los profesores para provocar los aprendizajes.

En este contexto y pensando en refundar una escuela para todos los adolescentes cabría preguntarse: ¿en qué arbitrarios culturales se inscribiría un proyecto curricular para esta escuela secundaria? ¿Cuáles conocimientos, procesos y prácticas legitimar? ¿por qué?. ¿Qué formas de comprender el mundo y de comprender nuestro lugar en ese mundo serían estimuladas? ¿Desde qué idea de futuro individual y colectivo producir conocimientos para intervenir en la realidad? .

Descolonizar el currículo: nuevas matrices culturales

El currículo debe ser entendido como el contenido y el producto del trabajo colectivo de la institución: del trabajo de los docentes, pero también del de los alumnos, los no docentes, la comunidad. Es de esta manera como podrán hacerse presente en la propuesta curricular aquellas otras voces colonizadas por el discurso único del “conocimiento socialmente validado”, fetiche que se presenta como universal y neutral sin dar cuenta nunca de quién y cómo lo validaron. Esta es una tarea imperiosa pero sumamente compleja. Un obstáculo pueden ser las lecturas lineales, simplificadas o prejuiciosas desde las que a veces el docente se vincula con la comunidad. Todos tienen algo que decir y que aportar sobre el qué y el para qué de la escuela, todos tienen que poder intervenir en la discusión de los marcos políticos y culturales desde los que se van a tomar las decisiones que direccionarán el trabajo de todos

El currículo como construcción histórico-social

Los llamados contenidos escolares sólo pueden redefinirse desde un posicionamiento político-pedagógico que responda, sin falsas neutralidades, a las preguntas sobre qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. Implica necesariamente develar:

- los arbitrarios culturales en los que se inscriben los contenidos escolares;
- el proyecto político en el que se inscriben los fines educativos;
- las relaciones de poder que se condensan en el vínculo político-pedagógico.

A la vez, la redefinición de la organización de los conocimientos -los agrupamientos por ciclos, áreas, disciplinas o proyectos- requiere de un posicionamiento sobre:

- el lugar y sentido de la enseñanza y de los aprendizajes;

- el debate epistemológico sobre los objetos de conocimiento y sus formas de apropiación;
- las características de los sujetos adolescentes.

El currículo como espacio de trabajo colectivo

Pensar alternativas en la organización de los conocimientos, implica necesariamente poner en cuestión la lógica dominante en la escuela media de “cada maestrillo con su librillo”. Esta lógica, sustentada en una concepción positivista del conocimiento, se plasma en el aislamiento de las prácticas, la organización fragmentaria del conocimiento y la perspectiva de su apropiación por acumulación. El docente -formado en este paradigma- está solo en el trabajo de enseñar, de definir qué enseñar y de diseñar cómo enseñar. Romper con aquella lógica pasa necesariamente por abandonar esta concepción individual del trabajo docente y reconocer espacios y tiempos –dentro de la jornada laboral- que habiliten el “diálogo” entre las diferentes concepciones y objetos de estudio, desde el cual se plasmen articulaciones temáticas, areales y por proyectos educativos de trabajo.

El currículo como apropiación del saber producido en el trabajo

El currículo no debe quedar sólo asociado a los conocimientos que se ponen a circular entre los alumnos; existe -muchas veces invisibilizado o con escasa apropiación colectiva- un currículo de los docentes que trabajan en las escuelas, constituido por todos los saberes construidos en la práctica cotidiana. Es necesario democratizar su producción y distribución, tarea que debe ser conducida por los docentes que forman parte del equipo directivo de la institución.