

El desafío de transformar la educación secundaria: de los enunciados políticos a las prácticas

Por *Silvia Andrea Vázquez*

Luego de varios años de sentir que nadábamos contra la corriente, quienes militamos en el campo de la resistencia a las políticas neoliberales, no podemos menos que entusiasmarnos ante la evidente pérdida de consenso de este ideario y la reorientación de las políticas públicas tanto a nivel nacional como regional. En este contexto, el proceso educativo iniciado en los últimos cinco años constituye un escenario que interpela y desafía nuestras trayectorias y posiciones.

Aquellos que hemos transitado esas luchas organizados en CTERA, pensamos que las acciones políticas y los conocimientos que construimos en esa resistencia contribuyeron a crear condiciones materiales y simbólicas para la derogación de la Ley Federal y la construcción de nuevas bases legales. Es tiempo de transponer ese acumulado en propuestas político-educativas. Si bien el marco que regula hoy el sistema educativo nacional avanza en dirección a la ampliación de derechos, sabemos que una ley es, en cualquier caso, una condición necesaria pero no suficiente para generar transformaciones. Su eficacia instrumental y simbólica (Santos; 2003) dependerá de la fuerza social que se logre organizar, para impulsar políticas públicas que hagan efectivos los derechos conquistados, para luego concretarse en prácticas escolares. En caso contrario, no sería modificada la realidad escolar de los '90.

La escuela secundaria parece estar en el centro de las preocupaciones y redefiniciones. Luego de abundar en diagnósticos acerca de la “crisis” de este nivel del sistema hoy se requiere de un profundo cambio cultural, que fracture los sentidos comunes respecto del valor social de la educación secundaria, y anticipe formas y contenidos de una escolaridad diferente. Será necesario generar rupturas en los modos tradicionales de distribuir el tiempo y los espacios en las escuelas, de agrupar a los estudiantes, de organizar el proceso de trabajo de los profesores y de seleccionar los conocimientos puestos a circular; para que vayan cimentando nuevas lógicas, ideologías y culturas escolares, bajo condiciones de producción que hagan pensable y posible otra escolarización. Es tiempo de generar verdaderas marcas re-fundacionales. En este sentido quisiera aportar algunas ideas que considero puede servir para reorientar tanto a las políticas públicas como nuestras propias prácticas educativas

Hacer de la inclusión un paso al derecho social a la educación

La idea de inclusión resulta extraña a las concepciones con las que se definió tradicionalmente la forma y el contenido de la escolaridad secundaria. Surgida como enseñanza preparatoria para los estudios universitarios, se convirtió en el nivel que seleccionaba a “los mejores” para ocupar los puestos de mando en la sociedad, confirmando un destino socialmente predeterminado. El carácter selectivo resultó así, el “mandato” estructurante del sentido político-pedagógico del nivel.

La masificación – que incorporó a las clases medias y trabajadoras a la educación pública – puso en evidencia que el acceso al nivel medio se había democratizado, pero al mantener la matriz selectiva del modelo escolar, estos sectores vieron dificultadas sus posibilidades de permanecer y egresar.

La reforma educativa de los 90, fracturó y anarquizó la educación secundaria, imprimiendo sobre la legitimación de las desigualdades sociales el sello de la exclusión socio-educativa. La incorporación de adolescentes de sectores sociales tradicionalmente excluidos, a expensas de la “primarización” del primer tramo de la secundaria, no implicó necesariamente un proceso de inclusión; ya que se hizo sin modificar el carácter segregativo inscripto en diversas lógicas y dinámicas institucionales, en la tradición selectiva del currículo y en la concepción meritocrática presente en los mecanismos internos de evaluación y promoción.

Y fundamentalmente sin el aumento de la inversión ni el acompañamiento de políticas socioeducativas que garantizaran el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes de los

segmentos mas vulnerables de la sociedad.

Estas cuestiones nos hacen pensar que incluir es algo más que aumentar la matrícula o disminuir las situaciones de abandono. Democratizar el acceso y sostener la escolaridad de aquellas clases y sectores sociales tradicionalmente despojados de sus derechos es la base material de otra forma de pensar la inclusión, como primer peldaño hacia una escuela secundaria popular.

Desde nuestra perspectiva, es el Estado el garante de implementar y sostener las políticas públicas para la efectiva ‘como piso de ese derecho - la extensión de la escolaridad obligatoria hasta el nivel secundario.

Construir alternativas pedagógicas populares a una escuela secundaria preparada para seleccionar y excluir requiere de cambios estructurales en sus contenidos y formatos. Implica simultáneamente incluir y formar subjetividades críticas; es decir, hacer de la inclusión una ideología institucional que forme sujetos capaces de comprender y pelear por el conjunto de los derechos sociales y humanos, y no sólo por “sus” derechos individuales.

Reconfigurar la identidad pedagógica de la educación secundaria

El desfinanciamiento de los programas estatales producido por las reformas neoliberales, ha hecho entrar en crisis la “eficacia civilizatoria” del sistema de educación pública, y por ende, la capacidad selectiva del nivel medio. Sumado a esto, los cambios culturales que atraviesan nuestra época, van destituyendo las prácticas y sentidos que dieron contenido a la escuela secundaria tradicional: la primacía de la formación enciclopedista justificatoria de una cultura meritocrática, el sentido de pertenencia a un grupo de elegidos y la desigualdad jerárquica entre profesores y estudiantes y su consecuente autoridad disciplinadora.

Así esta escuela queda reducida a una organización escolar rígida y vacía, un orden normativista, y condiciones de enseñar y aprender cada vez más deterioradas y deteriorantes, tanto para estudiantes como para docentes.

No alcanza con recuperar para la escuela secundaria alguno de los viejos mandatos, como si la organización social y las subjetividades fueran las mismas de los años ‘50 y ‘60 cuando la educación de los adolescentes y jóvenes se instalaba como derecho en el imaginario popular, 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. Reconfigurar la identidad pedagógica de la educación secundaria como un espacio-tiempo de formación de los adolescentes en tanto sujetos de la historia, la cultura y las transformaciones sociales. Hacer visible el valor formativo que tiene el hecho de estar en la escuela y hacer con otros, en tanto experiencia que pretendemos que los adolescentes elijan, frente a la vacuidad que pueden tener otras formas mercantilizadas de lo colectivo. Redefinir el sentido de una escuela pensada en sí misma como ámbito de producción cultural, donde los estudiantes puedan protagonizar sus propios proyectos.

Refundar la autoridad de los docentes

En sintonía con la posibilidad de volver a pensar otro proyecto político-pedagógico para la educación secundaria para incidir en la formación de nuevas subjetividades adolescentes, es necesario problematizar las formas en que los profesores han desplegado su autoridad como educadores a la luz de ciertas transformaciones culturales.

En un mundo donde las instituciones están fuertemente cuestionadas y entran en crisis representaciones e identidades clásicas, vemos cómo los adolescentes jaquean las “autoridades” escolares instituidas: sea lo que dice el libro de texto, la norma disciplinaria, o la palabra del docente. Estas situaciones – que muchas veces se producen de manera violenta – generan entre los adultos sentimientos e interpretaciones encontradas. No lo experimenta de la misma manera quien está observando esta situación desde fuera, que los profesores que necesariamente tienen que hacer algo con esto.

Por eso es entendible que, mientras algunos creen ver en esto un cuestionamiento a las relaciones de

saber-poder dominantes, otros sientan nostalgia por las “autoridades perdidas” – aunque esta restauración borra la rebeldía experimentada en propias adolescencias escolarizadas-. La mayoría queda inmóvil, atrapados en el dilema autoritarismo o demagogia, y sin encontrar otras posiciones entre ambos términos.

En verdad, como dicen muchos profes, “no hemos sido preparados para esto”; nos formaron desde concepciones pedagógicas que sostenían la posición de educador y educando como lugares fijos, al estilo de los roles instituidos en el siglo XIX. Por eso necesitamos construir colectivamente nuevos modos de ser profesor, de ser estudiante, pensados como desempeños necesariamente redefinidos a la luz de la cultura actual, pero nunca intercambiables al punto de su disolución.

En esta construcción los docentes iremos redefiniendo las bases de otra autoridad pedagógica, sintiendo que queremos y tenemos algo para enseñar, y no sólo que nos “faculta” demostrar capacidad técnica. Se trata de un arduo proceso colectivo de práctica reflexionada, no exento de una revisión teórica y política, que permita abordar el conocimiento - materia prima del trabajo de enseñar-, no como algo dado, a ser consumido, sino como algo a ser creado y re-creado permanentemente. (Charlot, 2008)

Recuperar al conocimiento y la cultura en su dimensión de producción histórico-social, de trabajo colectivo transformador, de humanización de los sujetos, constituye un desafío para quienes estamos “autorizados” a conducir el proceso: los docentes.

Multiplicar las oportunidades de producir conocimientos

La impronta selectiva de la educación secundaria ha naturalizado que sólo algunos - los legítimos destinatarios de su acción educadora – pueden atravesar las innumerables pruebas de rendimiento y egresar con éxito, naturalizando que otros están destinados al fracaso. Ante esta situación no alcanza con declamar la universalización de la educación secundaria, habrá que concretarla en una escuela pensada para que puedan aprender todos los adolescentes y jóvenes.

Buscar esta posibilidad nos lleva a problematizar el llamado “fracaso escolar”. Visto como resultado de un demérito individual en la secundaria selectiva, deberá cobrar un nuevo significado al considerar que las instituciones educativas son responsables de no saber, o no poder desarrollar las experiencias formativas necesarias y adecuadas a los estudiantes reales (Fundación Amstrong; 2008)

Esto nos desafía, en el plano material, a redefinir los modos de selección y organización curricular en función de multiplicar las oportunidades de producir conocimientos como alternativa al “fracaso escolar”. Y en la dimensión simbólica a problematizar nuestras representaciones sobre el conocimiento y la enseñanza a fin de poner a disposición de los estudiantes la posibilidad de construir nuevas estrategias de estudio.

Por eso considero que formar adolescentes como “ciudadanos plenos” implica acompañar la construcción sus subjetividades con la posibilidad de sentirse convocados y disfrutar de experiencias de apropiación y producción de conocimientos, que los preparen para el ejercicio efectivo de sus derechos y los enriquezca en sus posibilidades de construir opciones de futuro. Será necesario que la escuela secundaria se re-autorice a producir huellas en los sujetos que la habitan, y no sólo se ocupe de lograr objetivos observables, conductas mensurables, competencias negociables en el mercado global. Es imprescindible que allí pase algo vitalmente significativo, tanto para estudiantes como para docentes; marcas específicas que revaloricen el conocimiento y la cultura, que redescubran la potencia política de trabajos como enseñar, pensar, experimentar, conocer, aprender.

Tiempos y espacios pagos para el trabajo docente colectivo

Los modos tradicionales de organización de la “tarea docente”, funcionales a la organización capitalista del trabajo asalariado, invisibilizan la dimensión de trabajo que tiene el hecho educativo y ocultan el carácter colectivo del trabajo docente. Esto define una organización centrada en el trabajo áulico -que sustenta un currículo por “asignaturas” -, con jornadas laborales medidas en “horas clase” que implican la atención de cientos de alumnos por semana, y un salario que se

compone por la acumulación de esas horas.

Así el trabajo docente que sólo es retribuido en su carácter de “frente a alumnos”, y excepcionalmente la planificación o la corrección de evaluaciones son consideradas tareas inherentes a la función de enseñar. De este modo no se reconocen como parte del proceso de trabajo - y por tanto no se pagan - actividades tales como formación en servicio, proyectos pedagógicos e institucionales, reuniones departamentales o de intercambio entre docentes, etc; no casualmente aquellas que apunta a fortalecer procesos de articulación de los conocimientos, de los grupos de estudiantes y de profesores, de la escuela con su contexto.

Por tanto consideramos que plasmar en otra organización la naturaleza colectiva del trabajo docente constituye una marca re-fundacional de la escuela secundaria, en tanto confronta con las concepciones que naturalizan la apropiación privada de todo lo que ese trabajo produce, en particular de la cultura y el conocimiento. Y a la vez pone en cuestión el formato tradicional de la escuela secundaria: currículo clasificado (por asignaturas) + formación docente especializada (por disciplinas) + contrato de trabajo de los profesores por horas cátedra.

Afirmar dicho carácter colectivo requiere pensar en conjunto el trabajo de los profesores, la organización de las escuelas, y el currículo que cada institución despliega. Es decir, que estén garantizadas las condiciones materiales (espacios, tiempos, recursos) para que profesores, auxiliares docentes y estudiantes puedan ser sujetos de procesos de trabajo que, aunque diferenciados y específicos, confluyan en la concreción de un proyecto educativo común.

A modo de reflexiones finales me gustaría recuperar la idea de que estamos transitando tiempos de crisis y desafíos. Si bien es imposible dimensionar hoy qué tanto hay de “lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer”, no dejan de resultar tiempos apasionantes, de debates fuertes y de posibilidades abiertas.

Sería importante que en esta construcción se logre involucrar al conjunto de la ciudadanía. En una democracia, las políticas educativas no pueden ser sólo patrimonio de un gobierno, ni de un staff de funcionarios técnicos y mucho menos de las corporaciones que hacen lobby con el único fin de satisfacer sus rentabilidades.

Como lo han demostrado leyes recientes cuya sanción e implementación implican cambios culturales, su fortaleza reside en la capacidad de movilizar a la sociedad en un sentido transformador.

Y contravenir el modelo pedagógico de una educación secundaria que nació selectiva, vertical y meritocrática, y que se fue precarizando hasta convertirse en una mala copia de sí misma, es una de esas batallas culturales.

Y es en ese sentido que nos involucra como trabajadores de la educación y nos desafía a transformar la vieja educación media en una aventura educativa que convoque a los estudiantes re-fundar su pertenencia a esta, otra, escuela secundaria necesaria y posible.

BIBLIOGRAFÍA

Charlot, B.: 2008; La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

CTERA; Otra escuela secundaria es necesaria y posible; noviembre 2008.

Fundación Amstrong; Proyecto Escuela Secundaria La Salle, mimeo; 2008.

González, H. y otros: 2009. Reconociendo nuestro trabajo docente, Serie Formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA; Bs. As.

Santos, Boaventura de Sousa; 2003; Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia; Desclee de Brouwer. España.

Sadovsky, P y otros; 2008; Una propuesta de Investigación para la Escuela Secundaria; (reseña, mimeo); SUTEBA.

Vázquez, S.A.: 2009; Nadie aprende repitiendo. Multiplicar las oportunidades y las experiencias de aprendizaje. Informes y estudios sobre la situación educativa N°9 - IIPMV-CTERA.