



Desafíos

para la educación secundaria

Victoria Baraldi, UNER-UNL | vbaraldi@gmail.com

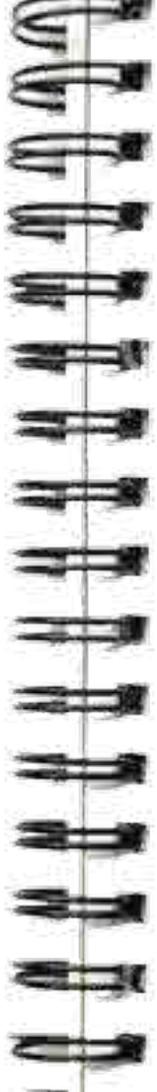
Resumen

La presente exposición parte de considerar que los mandatos fundacionales de la educación secundaria argentina están en crisis y que por lo tanto nuevos desafíos se establecen en cuanto a sus destinatarios, su función, el tipo de formación que se recibe como así también respecto de sus formatos y estructuras curriculares. Aquí se analizan cada uno de los aspectos mencionados y se enfatiza acerca de las dificultades vinculadas al acceso masivo a la educación. Si bien se analizan un conjunto de factores al respecto, se hace especial hincapié en los formatos escolares y a las estructuras curriculares. Asimismo, se destaca el rol protagónico que tiene la universidad en general y las instituciones de formación docente en particular respecto de los procesos de formación de los profesores.

Para finalizar se exponen un conjunto de ideas tales como: *experiencias educativas alternativas, procesos de construcción curricular, saberes del docente, contenidos curriculares comunes*, las cuales son consideradas potentes para generar cambios en los procesos curriculares y en las prácticas de enseñanza. Quedan planteados desafíos para la educación de las nuevas generaciones en la época actual.

Palabras clave:

educación secundaria,
estructuras curriculares,
formación docente



High School's Educational Challenges

Abstract

This exposition arises from the idea that the foundational terms of Argentina's high school education is in crisis. Therefore, new challenges are to be established considering its receivers, its function, the type of education received and regarding its formats and curricular structures. Here, each one of the aspects mentioned is analyzed and the difficulties related to the massive access to education are highlighted. Although a set of factors in that regard are analyzed, the emphasis is made on school formats and curricular structures. Likewise, the university's major role in general and the teaching training institutions in relation to the processes of teacher's training in particular are stand out.

To conclude, a group of ideas are exposed, such as: *alternative educational experiences, processes of curricular construction, teacher's knowledge, common curricular contents*, which are considered fundamental to generate changes upon the curricular processes and the teaching practices. Challenges for the contemporary education of new generations are set out.

Keywords:

high school education,
curricular structure,
teacher's training

Decidí referirme al nivel secundario porque es el nivel educativo donde egresados de los Profesorados de Universidades Públicas encuentran un espacio para su desempeño laboral; porque está enfrentado a grandes desafíos -algunos derivados del proceso de implementación de la Ley Nacional de Educación —y porque requiere de un conjunto de cambios que no pueden ser ajenos a la universidad¹.

Desafíos para la educación secundaria. Tres aclaraciones antes de comenzar. Dos obvias: 1) A pesar de la enunciación en plural, sólo trataré un conjunto de aspectos, la situación es mucho más compleja de lo posible de abordar en un breve tiempo; 2) algunos de los aspectos tratados no son privativos del nivel. Por lo tanto, queda en cada quien completar los análisis, ampliarlos y referenciarlos a otros espacios. 3) No quisiera que se interprete la presentación como una vuelta a las didácticas por niveles que fuera el esquema prioritario de la década del 70 en la organización de los planes de estudio de los profesorados. Sólo se trata de pensar la enseñanza desde un lugar específico y que por supuesto necesita ser complementada con aportes referidos a la enseñanza de objetos y de otro conjunto de problemáticas particulares.

Parto de los siguientes supuestos:

I. Ciertos mandatos fundacionales y formatos de la educación secundaria están en crisis y necesitan ser cambiados.

II. Muchos de los cambios necesarios exceden el ámbito escolar, pero otros son específicos de éstos y no pueden ser ajenos a la universidad, principalmente por tener un rol protagónico en la formación de sus docentes.

Los mandatos fundacionales desde los cuales fue creada la educación secundaria están en crisis, fundamentalmente en cuanto a sus destinatarios, su función y el tipo de formación que se pretende, así como también en cuanto sus formatos y estructuras curriculares.

Es sabido que los primeros colegios nacionales fueron creados para la formación de una elite dirigente y con una formación de tipo humanista. Estas tres cuestiones: para pocos, para gobernar y con un sesgo enciclopédico, se fueron modificando a lo largo de nuestra historia hasta llegar a la situación en la que está en revisión cada uno de los aspectos señalados.

Empecemos por los números. Cuando se crean los colegios nacionales en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX, quienes accedían a la misma representaban el 1 % de la población. Con posterioridad, es posible identificar momentos de expansión de la matrícula, generalmente acompañados por un proceso de diversificación, es decir trayectos curriculares diferenciados para ciertos grupos sociales y con funciones específicas. Ejemplo de esto fue la creación de las Escuelas Normales a partir de 1870, luego las Escuelas de Comercio al final el siglo XIX, y las Escuelas Técnicas

del siglo XX. Pero a pesar de las distintas instancias de crecimiento en 1955 la matrícula no llegaba al 30 % de la población. Un momento particular de expansión del sistema se registra durante el desarrollismo, en un proceso de expansión económica y de captación de una demanda social de quienes ya habían culminado la educación primaria. Otro momento importante se logra con la apertura democrática de 1983, y, al finalizar el Gobierno de Alfonsín la matrícula había trepado al 70% de los adolescentes.

Desde el año 2006, ya muy lejos de pensar la educación para una elite, la ley 26.206 estipula que la educación secundaria es obligatoria. Cuestión ya resuelta en otros países, anhelo que trasciende las fronteras nacionales y meta tendiente a su concreción acordada en la ciudad de Buenos Aires en el año 2010 en el marco del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, denominado *“La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”*. Allí las carteras educativas de los países iberoamericanos plantearon las metas educativas para las nuevas generaciones, y como parte de esta agenda se estipuló —entre un conjunto de otras decisiones— la necesidad de expandir la matrícula en general y de la educación secundaria en particular².

Salvando grandes distancias (distancias geográficas, históricas y culturales), si nos remitimos a una historia general de la educación, estamos todavía por cumplir aquella vieja utopía proyectada por un pastor pro-

testante, que buscando la paz universal y desde una visión cosmopolita, puso foco y base es la educación de la juventud como necesaria para la salvación del género humano, proclamó a las escuelas como lugar apropiado para hacerlo posible y expresó la necesidad de “enseñar todo a todos”. Han pasado casi 400 años de la aquella Didáctica Magna de 1623 y, si bien los propósitos de época difieren —y mucho— no se termina de resolver el problema del acceso a la educación. La masificación es una tendencia y en algunos casos un logro, pero existen un conjunto de factores que impiden el acceso real al derecho a la educación.

Muchas son las explicaciones y teorías que han circulado al respecto; desde aquellas que consideran que los procesos de exclusión son parte de la función del sistema educativo para continuar reproduciendo una sociedad injusta; hasta otras que encuentran explicaciones en aspectos cognitivos o socioeconómicos de quienes aprenden.

Si bien se podría reconocer parte de verdad en cada una de estos dos planteos, no podemos ni quedarnos con el inmovilismo que suponen las perspectivas reproductivistas, ni circunscribir la imposibilidad a las condiciones del individuo, sino que tenemos que pensar en las relaciones que se establecen entre estas circunstancias psicológicas y socioeconómicas y la situación escolar. Se trata de un problema complejo —por su multidimensionalidad— y nos compete centrarnos en aquellas cuestiones en las que estamos más

directamente involucrados, como lo son todos aquellos formatos escolares que contribuyen a la expulsión escolar.

Cambiaron los destinatarios y los fines. Y así como en cada crecimiento se fue diversificando el sistema con funciones específicas, hoy la ley nacional establece que la educación secundaria debe formar para el trabajo, para el ejercicio de la ciudadanía y para la continuidad de estudios superiores. Lo que antes eran funciones para ciertos circuitos, los son ahora para toda escuela del nivel cualquiera sea la modalidad. Cambiaron los destinatarios y los fines, pero la escuela continúa con viejos formatos.

Como hemos señalado en otra oportunidad, entre los diagnósticos realizados en torno al nivel, la imagen o metáfora que mejor lo expresa, es aquella de Flavia Terigi acerca del “trípode de hierro” - tan consolidado y tan necesario de revertir- conformado por: un currículum segmentado, formación de docentes por disciplinas y contratación de profesores por horas cátedras, el que se conjuga a su vez, con un régimen académico y un funcionamiento de la vida cotidiana de la escuela que es incompatible con la realidad de muchos adolescentes.

La cuestión de la contratación de profesores por horas cátedra —además de remitir a una concepción pedagógica— contiene una dimensión política y administrativa/burocrática que condiciona al tipo de prácticas docentes. El mal llamado “profesor taxi” alu-

de a la dispersión laboral y la dificultad por construir pertenencia en cada escuela. Esta situación requiere de una clara y contundente intervención política para revertir la contratación por horas, al trabajo por cargo. Hay antecedentes, como lo fue el proyecto 13, de los efectos positivos que se logran cuando las condiciones laborales se modifican.

Pero como ahora no estamos en la esfera de ese poder de decisión, remitámonos al currículum y a la formación de los docentes, moldeados por hilos compartidos que es trabajo en torno al conocimiento.

Para analizar estas cuestiones considero oportuno recuperar el concepto de estructura curricular, que en su sentido restringido remite a los criterios de selección y organización del conocimiento a ser enseñado en el marco de un proyecto educativo.

La preocupación acerca de los modos en que el contenido escolar puede ser seleccionado y organizado en distintas estructuras tiene una larga historia. En una de las obras clásicas del campo del currículum de la década del 60, ya existían estudios pormenorizados acerca de las dificultades y bondades de las distintas formas posibles de organización. Allí se señala que el *currículo organizado por materias*, el más tradicional y frecuente en el colegio secundario, es defendido con ciertos argumentos y criticado por otros. Algunos lo defienden porque estudiar las asignaturas sistemáticamente proporciona un conocimiento disciplinado y un entrenamiento en sistemas especiales de pensamiento,



porque goza del peso de la tradición, lo que conlleva a organizaciones administrativas consolidadas; otros lo critican por el tipo de prácticas de enseñanza que allí tienen lugar (aunque muchas veces el problema no está en la estructura sino en los modos de interpretarla), y porque en general estos modos de organización tienen el problema de que lo que se enseña y aprende carece de aplicación vital y no considera a la experiencia como punto de partida. También se cuestiona la creciente atomización dada por la especialización del conocimiento, ni qué decir cuando dichos conocimientos están desactualizados o cuando la disciplina es una invención escolar que difiere sustancialmente de una disciplina científica. Pero además de la información inconexa que es rápidamente olvidada, y de la escasa significatividad de ciertos aprendizajes que allí se realizan es necesario analizar los roles que se establecen frente a este tipo de fragmentación. Para Bernstein, la alteración en la clasificación del conocimiento impacta en las estructuras de autoridad existentes, en las identidades educativas específicas y en los conceptos de propiedad y sostiene que “La libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica” (Bernstein, 1974:12)

Sin embargo, como decía Gonzalo en la *Tempestad*, a pesar de las notas expresadas indicando desventajas, un primer relevamiento de los diseños curriculares jurisdiccionales actuales para la educación secundaria indica que la estructura curricular sigue siendo por materias. Pero también es justo reconocer que muchos diseños contemplan otros espacios curriculares tendientes a la integración, probablemente tomando como referencia la resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación. Allí, es importante que podamos indagar y reflexionar acerca de cuáles son las prácticas de conocimiento que se desarrollan en esos nuevos espacios y en qué medida y con qué particularidades se logran establecer relaciones entre disciplinas, y si, efectivamente, se orientan a aprendizajes relevantes. Un análisis reflexivo sobre la existencia de nuevas prácticas de conocimiento, pueden ser una importante referencia.

Ahora bien. Hemos señalado la atomización del conocimiento en la escuela secundaria, pero la universidad no está exenta, pues en general, mantiene la tradición por disciplinas; y aun cuando sigamos reconociendo las bondades de la misma para la construcción de conocimiento, es necesario avanzar en la definición de espacios entre disciplinas para la comprensión de procesos complejos.

Si nos remitimos a un proceso complejo en particular, como es la educación, podemos observar que, en

las instituciones de formación docente, tenemos aún varias cuestiones sin resolver.

En primer lugar, la diáspora de las “Ciencias de la Educación” que en búsqueda de conocimientos específicos relativos a las múltiples dimensiones de la educación no logra articularlos para una mejor comprensión del objeto educación. En tal sentido comparto la necesidad de una Pedagogía, entendida -parafraseando a Bertha Orozco- como un pensamiento teórico multireferencial que no se subsume a los saberes disciplinarios, sino que dialoga con ellos para producir una reflexión teórica que mire a la educación en su complejidad.

Otras de las dificultades se presentan por la comunicación entre el campo de la formación pedagógica y la formación disciplinar específica. Además, en algunas carreras se sigue insistiendo, desde la carga horaria, en el eje de la formación disciplinar y se diluye otro tipo de formación y de herramientas conceptuales para comprender el mundo en que vivimos, los particulares procesos de constitución de subjetividades y anticipar las situaciones con las que se puede enfrentar el egresado de acuerdo a las diversas modalidades de la educación.

Otro de los hiatos no resueltos, son los vínculos entre los ámbitos de formación y los ámbitos laborales de los egresados. Si bien de hecho se dan relaciones entre distintas instituciones, generalmente no pasan de ser ocasionales y esporádicas y poco se avanza en la

construcción de proyectos compartidos. Necesitamos fortalecer vínculos interinstitucionales construidos desde la mutua horizontalidad para la retroalimentación de los distintos niveles del sistema.

Acceptando la idea de que educación secundaria necesita cambiar, y sabiendo que un conjunto de definiciones nos exceden, no podemos dejar de involucrarnos en aquellas modificaciones en los ámbitos de formación de sus docentes, porque las matrices que se construyen en torno al conocimiento luego se reproducen a la hora de enseñar.

La pregunta que sigue es el cómo. Cambiar prácticas, formatos, rituales, es uno de las cuestiones más difíciles. Durante décadas se discutió acerca de si la educación era o no una variable independiente. Lejos ya de ese tipo de discusión, me inclino por el lado de Freire, quien sostiene que la educación no lo puede todo, pero algo sí puede la educación. Los caminos son múltiples, pero no podemos eludir la importancia de volver a revisar nuestro propio saber. En tal sentido, y en alusión al título de estas jornadas, quisiera compartir aquí un puñado de conceptos e ideas que, en el equipo docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, nos han sido de referencia —en distintos momentos— para mirar con otros ojos y posicionarnos de otra manera en torno a las prácticas de enseñanza.

La idea de *experiencias educativas alternativas*, impulsado hace más de tres décadas por el Proyecto

APPEAL, gestado por Adriana Puiggrós y equipo en México, nos convocó a reconocer las experiencias no oficializadas, no reconocidas, que expresan vanguardias y movimientos y que interpelan el orden establecido en alguno de sus aspectos. Fue desde esta categoría que pudimos visitar experiencias educativas diversas (como el proyecto educativo de la Pascual Echagüe de Santa Fe, el proyecto de transformación de la educación secundaria de la década del 80, el tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario) y actualmente identificar proyectos educativos innovadores para la educación secundaria. En tal sentido, un relevamiento realizado por Alejandra Morzán (2015), indica la existencia de distintos proyectos innovadores para la educación secundaria, algunos implementados por universidades nacionales, otros con fuerte énfasis en soportes tecnológicos, o bien enfocados a recuperar a determinados sectores de la población para que culminen sus estudios, como así también el aún vigente método de alternancia de las EFAS que combina la alternancia entre la vida escolar y familiar. Esta categoría experiencias educativas alternativas permite no homogenizar una realidad heterogénea, y “poner en valor” (tomando una noción de la arquitectura) diversas experiencias; no para replicar, porque no es posible ni deseable, sino para analizar cuáles son las condiciones que las hicieron factible y los efectos que produce en quienes las transitan.

Otro de las categorías fue: *Saberes del docente*. Distinguiendo, al igual que otros autores conocimien-

to de saber, nos interesó indagar en qué medida los saberes docentes son condición de posibilidad para la potenciación de los sujetos (tomamos una metáfora expresada por Zemelman). Designamos como '*saberes del docente*'³ a todo ese conjunto de saberes que le permiten a profesores y maestros una lectura y análisis de la realidad social y escolar, así como situarse y actuar en consecuencia. Incluyen conocimientos adquiridos en la formación, saberes prácticos, concepciones morales, creencias y prejuicios, así como otros saberes individuales no necesariamente vinculados a la tarea docente. Son saberes que permiten hacer y decir en la práctica profesional, y que se componen de: conocimientos disciplinares y pedagógicos, representaciones sobre la escuela y los sujetos; hábitos, rutinas y prácticas, ideales, proyectos; se trata de saberes muchas veces implícitos, que se combinan con saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales. Son saberes por tanto sociales, plurales, compuestos y heterogéneos, que provienen de diferentes fuentes, que se adquieren a través del tiempo en procesos en el que convergen factores de orden biográfico, social y cultural.

Por su parte, la idea *procesos de construcción curricular*, como el conjunto de acciones y decisiones que realizan los docentes en la definición de un proyecto, mediados por la interpretación, apropiación o resignificación de la norma, nos permitió desacoplarnos de la idea de desarrollo curricular como una réplica

—con algunas variantes— de un diseño. Comprender que estos procesos son siempre idiosincráticos en los cuales los saberes docentes constituyen un elemento central.

Finalmente, el término *contenidos curriculares comunes*, enunciado en la ley nacional de educación (art. 88, 89 y 92) que remite a aquellas cuestiones que tienen que ser enseñadas y aprendidas independientemente del nivel y la modalidad, se constituyó para nosotras en un desafío para la universidad y las escuelas secundarias. No sólo fue el motivo para la implementación de un trabajo de extensión con escuelas públicas de la ciudad de Santa Fe, sino que es una idea que invita a definir qué es lo necesario de ser estudiado y conocido y que exige la confluencia de diversas perspectivas. En tal sentido, se puede tomar como referencia, las temáticas enunciadas en la Ley, tales como la educación ambiental, los derechos de los niñas y adolescentes, la construcción de la memoria colectiva sobre procesos históricos políticos o, los definidos en el marco del proceso de Re significación de la Escuela Secundaria en la Provincia de Entre Ríos enunciados como contenidos transversales: *“Las nuevas tecnologías, la educación ambiental, la convivencia educativa, la educación sexual escolar, los pueblos originarios y la prevención de conductas adictivas”*.

También, podemos seguir ampliando posibilidades y tomar otros parámetros, como fueron las cuestiones abordadas en la Cumbre de los Pueblos celebrada en

Porto Alegre, en el 2012 en lo que se denominó Rio + 20 (a raíz de los 20 años después de la conferencia de la ONU sobre crisis ambiental), en donde se discutieron asuntos como el cambio climático; el acceso al agua; la calidad y la cantidad de los alimentos disponibles ante las plagas del hambre y la desnutrición; la justicia ambiental, la validez de los conocimientos populares y los **bienes comunes de la humanidad**. Interesa resaltar este último concepto. Se trata de bienes producidos por la naturaleza o por grupos humanos, que deben ser de propiedad colectiva, entre los cuales están el aire, la atmósfera, el agua, los acuíferos, ríos, océanos, lagos, las tierras comunales o ancestrales, las semillas, la biodiversidad, los parques y las plazas, el lenguaje, el paisaje, la memoria, el conocimiento, el calendario, Internet, HTML, los productos distribuidos con licencia libre, Wikipedia, la información genética, las zonas digitales libres. Los bienes comunes presuponen derechos comunes y derechos individuales de uso temporal.

Allí también se abordaron otros cuatro ejes, que sólo los voy a mencionar pero que hay que prestarle atención porque tienen cada uno importantes derivaciones y son: 2) el pasaje gradual de una civilización antropocéntrica a una civilización biocéntrica; 3) Defender la soberanía alimentaria; 4) un vasto programa de consumo responsable; 5) Incluir en todas las luchas y en todas las propuestas de alternativas las exigencias transversales de profundización de la democracia y de

Notas

1. Dado que el texto fue escrito para las Jornadas, se decidió dejar algunas expresiones de tipo coloquial.

2. Ver Metas 8 y 9 de la meta General 4.

3. Usamos este término para diferenciarlo de otro, que se consigna como 'saberes docentes', que remite a aquellos saberes provenientes de la formación específica y formal del docente, que suelen diferenciarse entre disciplinarios, pedagógicos y generales, que comparten entre sí su formalidad, sistematización y academicismo, y que suelen considerarse al margen de las vicisitudes de la vida cotidiana del sujeto y de su contexto de acción. Las lecturas iniciales sobre este concepto las tomamos de Tardiff (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

lucha contra la discriminación sexual, racial, étnica, religiosa, y contra la guerra.

¿Tomamos conciencia desde la educación acerca de estas cuestiones? ¿Estamos enseñando acerca de los temas relevantes de nuestra época y los que hacen a la condición humana?

En fin, señalamos al comenzar algunos de los desafíos de la educación secundaria que implican un conjunto de cambios, algunos más renuentes que otros por su densidad o persistencia. Lo que no podemos hacer es vernos por fuera del problema. Quizá desde pequeños ensayos y experiencias, nuevos conceptos y viejos anhelos logremos conmover aquello que se resiste a cambiar. No se trata del cambio porque sí. Eso no sirve. Sino adentrarnos en reconocer los dispositivos que la propia escuela genera como mecanismo de expulsión, cuando se pierde la razón de ser de la enseñanza que es un trabajo genuino en torno al **conocimiento y la cultura**. Por eso, saber en el marco de qué proyecto, para qué, con quiénes y cómo son las preguntas ineludibles. Revisar nuestro propio saber, la tarea. Reconocer qué tenemos que olvidar, para poder aprender, el desafío.

Bibliografía

BERSTEIN, Basil (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de *Class, Codes and control, Vol 1 Towards a Theory of Educational Transmissions* London: Routledge and Kegan Paul. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

MORZAN, A (2015). Crujidos en los cimientos curriculares del nivel secundario...Aportes a la construcción de otra escuela posible para hacer realidad el derecho a la educación. En: *Novedades Educativas*, tomo 298. Buenos Aires.