

Año 3
Número 4
Invierno 2016

Revista de Políticas Sociales

Escuelas secundarias: ¿y ahora qué pasa?

Fabían R. Otero

Docente de la
Licenciatura en
Educación Secundaria,
UNM

fabian.otero@sadop.edu.ar

Este escrito es una interpelación sobre la escuela secundaria ante el cambio de partido gobernante en la Argentina y frente a la necesidad de continuar con un movimiento de sentido político para la educación de adolescentes y jóvenes. Organizamos esta presentación alrededor de tres ejes: la continuidad (o no) de las políticas públicas para el nivel, la constatación (o negación) de un clima epocal de reconocimiento de derechos de adolescentes y jóvenes y, finalmente, la potencialidad institucional para la realización de diversos ensayos (o el sometimiento homogeneizante y normalizador frente a parámetros nacionales estandarizados para ser evaluados por terceros independientes).

Las políticas públicas para la escuela secundaria

Con la intención de hacer memoria para poder transitar este presente y proyectar así el futuro, comenzamos este apartado recuperando las políticas públicas generadas en los últimos diez años. Son políticas que trascienden un gobierno puntual porque han sido sancionadas en el ámbito del Congreso Nacional o acordadas en el espacio del Consejo Federal de Educación, dando cuenta de una construcción colectiva y federal para la escuela secundaria argentina. Las principales medidas adoptadas por este reciente gobierno dan cuenta de un desconocimiento de estas legalidades mediante el uso indiscriminado de los “decretos de necesidad y urgencia” por parte del Poder Ejecutivo Nacional, situación que aún no ha llegado a la esfera de lo educativo.

El consenso social que alcanzaron la Ley de Financiamiento Educativo (26.075) y la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058) en el año

2005 comenzó a establecer una orientación diferente para la escuela secundaria. Por un lado, cambios educativos con garantía de financiamiento.¹ Por el otro, un desanudar lo hecho con la escuela técnica por la Ley Federal de Educación (24.195) y un acompañamiento de la formación secundaria al lento resurgimiento económico, post crisis del año 2001, a través de un rol protagónico del Estado nacional. La escuela secundaria se articulaba nuevamente con el mundo del trabajo. Posteriormente, comenzó un proceso de consulta para la futura sanción de una nueva ley de educación nacional (“Jornadas Nacionales de Debate”) que culminó con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006. La intención era dotar de unidad al sistema escolar nacional estallado a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en la década anterior, sumado a la extensión de la obligatoriedad escolar por parte del Estado. Estos cambios propuestos implicaron la desarticulación de los 52 formatos de Polimodales y Tercer Ciclo de la Educación General Básica dispersos por todo el país. De ahí en más se inició una política activa para la redefinición de esta escuela secundaria obligatoria a través de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, vinculantes con las políticas educativas provinciales desde la sanción de la Ley de Educación Nacional. A estas propuestas generales se sumaron las específicas para la educación técnico profesional, las transformaciones para la formación docente inicial y permanente, el circuito de validez nacional de títulos y su correspondiente sistema federal, los NAP y los consecuentes diseños curriculares jurisdiccionales, los ciclos de orientación de la escuela secundaria, entre otras iniciativas. Junto con los diversos programas nacionales que se desplegaron durante esos años,

1. Incluyendo el salario docente mediante el resguardo legal de la “Ley de 180 días de clase y de Garantía del Salario Docente” (25.864) y “Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente” (25.919), sumado al funcionamiento pleno de las paritarias docentes nacionales y provinciales.

conformaron un verdadero movimiento político, institucional y cultural en la escuela secundaria: “Conectar Igualdad”, planes de mejora, la presencia de los CAJ, la distribución de libros y videos, el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, formaron parte de algunas de estas propuestas. Finalmente, la creación de universidades en territorios provinciales desafía a las escuelas secundarias circundantes a pensar en las trayectorias continuas y articuladas de sus egresados.

Así, podemos sostener que hasta el año 2008 se vivió una etapa de construcción de legalidades varias que posibilitaron pensar la escuela secundaria desde otros lugares. Estos dispositivos legales y programas nacionales marcaron rumbos, sentidos y horizontes políticos para la escuela secundaria. Se constituyeron en programáticos, indicando por dónde debe transitar la educación nacional en el marco de un determinado proyecto de país. Pitman (2013: 259) señala que desde 2008 comenzó una etapa de “profundización de las políticas públicas inauguradas en 2003”. Constatamos que dicha profundización se ha producido por oleadas, con momentos de mayor, menor o regular intensidad. Y así emergen las cuestiones a seguir profundizando, si se acuerda políticamente con todo lo anterior: la “inconmovible forma de lo escolar” (Tiramonti, 2011) no ha sido alterada profundamente, las condiciones y medio ambiente de trabajo docente en la escuela secundaria poco se han transformado, la necesidad de diversificar el régimen académico de la escuela secundaria dando respuesta a la multiplicidad de escuelas y contextos, los encuadres epistemológicos de algunos campos científicos presentes en los diseños curriculares jurisdiccionales no logran permear la práctica de enseñanza en el aula, las diversidades culturales pugnan por encontrar su lugar en el desarrollo curricular institucional, entre otras. Esto no implica negar lo hecho, ni congelarlo, y menos abdicar de esta “oportunidad de repensar algo que siempre estuvo lejos de ser perfecto” (Sibilia, 2012: 99), sino que invita a seguir profundizando la escuela secundaria con la que soñamos. Por lo tanto, el desafío reside en cómo dar continuidad y profundización a los acuerdos legales alcanzados y no someterlos a una revisión solamente porque lo hizo el gobierno anterior.

Los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria²

Antes de desarrollar este segundo eje de análisis, resulta necesario realizar algunas consideraciones previas sobre estos adolescentes y jóvenes desde sus múltiples identidades. Es importante desterrar la idea generalista, universal y homogénea de “el adolescente” o “el joven” restringido a lo etéreo (mero criterio o categoría estadística) o al *ethos* de clase media urbana (criterio culturalista). Preferimos hablar de modos plurales de ser adolescente o joven, de condiciones adolescentes y juveniles que difieren de acuerdo a los contextos, los tiempos históricos y políticos y la cultura que habitan (Margulis, 1996). También es importante reseñar que sobre este colectivo recayeron una serie de políticas de Estado en estos últimos años que colocaron a adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. En este marco irrumpieron la “Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” (26.061) del año 2005, la “Ley de Educación Sexual Integral” (26.150) de 2006, la “Asignación Universal por Hijo para Protección Social” (AUH)³ de 2009, la “Asignación Universal por Embarazo para Protección Social” (AUE) de 2011, el “Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina”⁴ (PROGRESAR) de 2014, por nombrar algunas de ellas. Medidas que hablaban de una cierta articulación entre el espacio educativo y el espacio social, a modo de garantías de igualdad social que habilitaban la política educativa sectorial (Tenti Fanfani, 2009), reforzando de esta manera que los problemas sociales no se resolvían solamente desde la educación.⁵ Esto no obsta para reconocer que la escuela secundaria es “la única política de juventud que parece estar más o menos organizada” (Gallart y de Ibarrola, 1994: 33) y tiene

2. Cuando se habla de “el/los” deberá leerse también “la/s”.

3. Decreto PEN 1602. Permite acceder al régimen de asignaciones familiares a quienes se encuentran inmersos en situaciones de precariedad laboral o de falta de trabajo, cubriendo así a niños y adolescentes.

4. Decreto PEN 84. Centrado en la transferencia monetaria para iniciar o completar cualquier nivel educativo, destinado a jóvenes hasta 24 años que se encuentren en la economía informal o perciban un salario inferior al mínimo.

5. Adriana Puiggrós (2015) habla de “educacionismo”: la corriente que asigna a la educación escolar este papel trascendente. Podemos también caracterizar a esta corriente como idealista o pedagogías no críticas (Saviani) o liberales (Libaneo) que consideran a la educación como una variable independiente, neutra.



hoy la potencialidad de llegar a todos los adolescentes y jóvenes. Es más, en opinión de algunos investigadores sobre el grupo de adolescentes y jóvenes, se trata de la única política pública para los jóvenes con cierta permanencia en el tiempo en los países de América Latina (Pérez Islas, 2010). De estas consideraciones previas se desprenden dos postulados que impactan fuertemente en la vida social y particularmente en el espacio educativo: la diversidad de adolescentes y jóvenes y su consideración como sujetos de derechos, contrapuesta a miradas hegemónicas sobre los adolescentes y jóvenes que responden a los modelos jurídicos y represivos del poder (Chaves, 2005).

Adentrándonos en el desarrollo de este eje, nos parece oportuno señalar dos cuestiones sobre las que amerita seguir reflexionando. Una es la trama de los vínculos entre adultos educadores y adolescentes y jóvenes estudiantes, trama que posibilita el enseñar y el aprender impostada desde la confianza (Cornú, 1999) y desde una ética del cuidado hacia las nuevas generaciones. En esta dirección el encuentro del mundo adulto que confía en estas nuevas generaciones resulta de vital importancia para crecimiento afectivo de estas últimas. Así describe esta situación Belardini (2010: 106): “un hecho más relevante que observamos en los nuevos procesos de construcción de identidad es que los mismos se dan entre pares sin impares, en un tiempo de ausencia o retiro de adultos que representan la diferencia y con los cuales haya que contrastar. Porque no es lo mismo el grupo de pares que tiene frente a sí a impares con los que tensionar, que el grupo de pares frente a sí mismo sin tercero por conquistar o con el cual disputar. El adulto fuerte, con frecuencia

autoritario, trocó en adulto líquido o liquidado. Va siendo hora de dejar de debatir sobre adolescencias y juventudes y comenzar a debatir sobre adulteces. O, mejor aún, hacer ambas cosas, pero al mismo tiempo, sin trucos de parte de quien posee mayor poder”.

La otra cuestión es la construcción compartida del “oficio de estudiante de escuela secundaria” (Perrenoud, 2006), de la “alumnidad”, el “estudiantar” (Fenstermacher, 1990), enseñar a aprender a leer y comprender en una diversidad de soportes, a escribir; a buscar, seleccionar y presentar la información, a organizar sus tiempos y sus espacios, a resolver problemas, entre otras cuestiones. Esto amerita un mayor diálogo con la educación primaria y con los estudios superiores a modo de articulaciones, tránsitos, puentes no traumáticos que aseguren una trayectoria escolar fluida.

Históricamente, el encuentro entre adultos y adolescentes y jóvenes nunca estuvo exento de ciertas dificultades o malos entendidos, situación que era parte constitutiva del proceso de autonomía de las nuevas generaciones. Pero pareciera que hoy respiramos un cierto clima de desencuentro que, por momentos, se torna irrespirable. Hemos pasado de la extrañeza a la hostilidad (Kantor, 2008) en estos encuentros en la escuela secundaria. Pareciera que no podemos reconocer en ellos y en ellas una serie de saberes, de valores, de intereses, de compromisos más allá de sus estéticas, consumos culturales, respuestas o actitudes. Aún así, la escuela secundaria continúa siendo un “espacio de vida” (Weiss, 2012) para adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, le cuesta al mundo adulto dialogar o trabajar con sus “ciberculturas” (Urresti, 2008); con su cultura colaborativa o solidaria intergeneracional o “wiki”; con sus lecturas sugeridas a través de los “booktubers”; con su creatividad presente en los “youtubers”, en el *hip hop*, el *rap* y la murga; con el manejo de los dispositivos electrónicos, su atención flotante, su multitarea o multiconcentración, su inductivismo al momento de conocer a modo de un “Dr. House”, y todo lo que los juegos electrónicos y los videos le han aportado para la resolución de diversos problemas u obstáculos; con su continuo entre el mundo virtual y el real; con su “perspectiva hipertextual de secuencias lógicas no lineales” (Belardini, 2000: 107). Cuesta así el diálogo que haga que ellos y ellas se sientan convocados a la escuela, protagonistas de lo que allí acontece y desde ese lugar “habitar” la escuela, más que permanecer en ella. Diálogo que obliga al colectivo docente institucional a repensar el armado de sus clases. En esta dirección, la investigadora colombiana Gutiérrez Castro (2015) sostiene que “existe un desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil, una fractura científica entre saberes y experiencias y un divorcio entre la forma como educan la escuela y los medios de comunicación, factores que han generado ciertos quiebres en el proceso educativo, porque no se ha logrado comprender que la escuela tiene significado para los jóvenes cuando existe en ella un alcance cultural y un sentido, cuando el conocimiento escolar construye sus vidas, cuando les proporciona motivos para estar ahí en relación con otros escenarios –sus escenarios–, cuando las prácticas pedagógicas no los excluyen socialmente y cuando los reconocen como sujetos sociales”.

Al respecto, Dina Krauskopf (2005) nos alerta sobre dos categorías para volver a pensar este diálogo entre adolescentes y jóvenes y la educación secundaria: la de preparación y la de tiempo presente. Sobre la primera sostiene que “tradicionalmente se les ha visto como la etapa del ciclo vital dedicada a la preparación (que) se instala a partir de la postergación de la acción y de la toma de decisiones, entendiendo la preparación como subordinación al que sabe y, por lo tanto, ausencia de valoración del aporte participativo del sujeto juvenil ciudadano”. A su vez, advierte sobre la necesidad de actuar y pensar desde el presente con vitalismo e intensidad, morigerando las apelaciones al futuro (incierto) y al pasado (generalmente glorioso). A partir de estas consideraciones, resulta oportuno señalar la necesidad de incrementar el protagonismo de adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias. Protagonismo no solamente en los espacios destinados específicamente para esto, sino también en la circulación de la palabra sobre la escuela secundaria, el currículum, las

clases, los docentes y directivos... tejiendo así otras tramas vinculares entre el mundo adulto educador y los adolescentes y jóvenes. Nos interpela como educadores el verlos activos, creativos, apasionados en los CAJ o en determinados espacios curriculares “alternativos”, y todo lo opuesto en las asignaturas escolarizadas...

Lo institucional y los ensayos

Las condiciones institucionales son las que estructuran el funcionamiento de la organización para recibir a estos adolescentes y jóvenes y para articular, debatir o contrastar con las políticas públicas. Algunas de estas condiciones son el espacio, el tiempo, los fines, los recursos, las personas en sus puestos de trabajo, la organización de las personas (Nicastro, 2008), un proyecto educativo institucional, una comunidad que impulsa dicho proyecto, ámbitos de encuentro colectivo para el análisis y evaluación del proyecto y de otras propuestas pedagógicas, la organización de grupos por proyectos, la circulación de información científica y cultural, la presencia de técnicos externos... (Fernández, 1992). Estas condiciones institucionales habilitan la posibilidad de ensayar una diversidad de propuestas en la comunidad educativa que den cuenta del sentido político de la educación secundaria, de la producción de conocimiento pedagógico didáctico desde el colectivo docente y de la realidad de adolescentes y jóvenes que concurren a cada una de las instituciones.

Jacinto y Terigi (2007: 68) investigaron una serie de ensayos que se producían en escuelas latinoamericanas en el parte aguas de cambio de siglo y afirmaban que “tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias de la región parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad”. Por su parte, Tiramonti (2011) y el “grupo viernes”⁶ indagaron sobre las experiencias focalizadas a baja escala que buscan atender a una población especí-

6. Con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y que continúa hasta la fecha.

fica a partir de nuevas formas institucionales. La investigación desarrollada por Vázquez⁷ indagaba sobre propuestas alternativas de educación secundaria que reconstruían los rasgos hegemónicos tradicionales de este nivel educativo: tendencias a la selectividad, autoritarismo y fragmentación. La autora las conceptualizaba como “contrahegemónicas”. Las alternativas indagadas, a las que denominaba “rupturas”, poseían las siguientes connotaciones: “las transformaciones más profundas están vinculadas con la centralidad de los estudiantes (en su condición de sujetos reales y no ideales) en el proyecto educativo y con que el mismo se sustenta en modos de concebir y construir la inclusión educativa como peldaño de un proceso más integral de expansión de los derechos sociales. Asimismo, se aprecia cómo las rupturas que alteran la escolaridad secundaria tradicional aparecen con mayor fortaleza cuando afectan tanto la materialidad de las instituciones como su universo de significados, y cuando transforman simultáneamente dimensiones como el currículo, la organización escolar y el proceso de trabajo docente” (Vázquez, 2012: 22). Acciones todas llevadas adelante desde escuelas públicas de gestión estatal, privadas y de gestión social, y que responden a variadas pertenencias (cooperativas autogestionadas, congregaciones religiosas, organizaciones políticas, etcétera).

Estas indagaciones dan cuenta de las lecturas de las vacancias, realizadas por el colectivo institucional, de la actual escuela secundaria. Son formas de transgresión a lo dado, de respuestas y acciones concretas que se oponen a la cultura de la queja, de la catarsis y de las conductas de fuga. Se trata de pequeñas rupturas del “ADN de la escuela secundaria” (Romero, 2013: 30), de su “trípode de hierro” (Terigi, 2011), y que nos ofrecen mapas, cartografías, caminos o atajos que movilizan la dinámica de lo instituido (Fernández, 1994) en la escuela secundaria; dinámicas que muestran la potencialidad del nosotros, de la comunidad en los términos de unión entre diferencias, entre distintos, como plantea el filósofo Roberto Esposito; diferencias y distintos que se plasman en trayectorias docentes heterogéneas, en el encuentro entre equipos de docentes, en el diálogo intergeneracional entre jóvenes estudiantes y el mundo adulto. Siguiendo el análisis que realiza Sandra Nicastro (1992; 1996), podemos afirmar que se trata de culturas institucionales centradas

en el presente con vistas al futuro, con una adecuada articulación con el pasado, en el sentido de revisarlo, pensarlo, contemplarlo a la luz del presente, es decir, desde el hoy mirar el ayer. Esto nos posibilita hablar de ideologías proversivas, inspiradas en la creación y, por lo tanto, centradas en una lógica que indica que el ideal es un estado a alcanzar; proyectos que brindan cohesión simbólica y valores compartidos que ordenan la vida de la escuela (Sibilia, 2012) ante el declive de las instituciones (Dubet, 2006); proyectos y propuestas que reinstalan la reflexión sobre una didáctica específica de la educación secundaria (Mastache, 2014) y reactualizan los componentes de la agenda clásica de la didáctica general. Permiten asomar así a un saber que se gesta desde las bases de quienes hacen la escuela cotidiana, recuperando la dimensión política de lo colectivo, la pertenencia comunitaria, constatación que permite mitigar el sufrimiento y el desgaste psíquico, la deposición ante la destrucción de los vínculos sociales, la competencia y el inmenso vacío de la subjetividad, tal como lo anticipó hace tiempo Félix Guattari. En este marco, el docente recupera “el poder de enseñar, ejerciéndolo y siendo consciente de poseerlo” (Pini, 2013: 187). Al respecto, Daniel Feldman (2010: 105) sostiene que “desde un punto de vista localizado, las posibilidades de creatividad e innovación son siempre muy superiores a las que pueden encontrarse en el conjunto del sistema”.

Se trata de experiencias contrastantes con los nudos conceptuales de una “gramática escolar”, que da cuenta de un particular formato para la escuela secundaria. La categoría de “gramática escolar”, acuñada en el contexto anglosajón, realiza una reflexión sobre los diversos elementos que conforman la escuela. Elementos y tradiciones que, a modo de normas y preceptos, se transmiten generacionalmente y permanecen inalterables desde su configuración histórica hasta el presente. En este sentido, Tyack y Tobin (1994) la definen como la “matriz básica que constituye la estructura profunda de lo escolar y la vuelve predecible, inalterable”. El carácter de lo “profundo” remite a lo latente, a lo no consciente, en los modos de hacer y de pensar la escuela de modo compartido. Para Tyack y Cuban (1995: 167), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente de los distintos actores sociales, sino la “falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias y representaciones culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una escuela real”. La naturalización de los valores y las prácticas escolares otorga un marco predecible y seguro para el desempeño docente y reduce la perspectiva de incertidumbre. Esta matriz implícita se plasma en principios, reglas, pautas, normas y

7. La Universidad Nacional de Luján es la sede del proyecto “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria”, en sinergia con la Escuela Marina Vilte dependiente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

costumbres que organizan la escuela, los intercambios cotidianos en las escuelas y las prácticas de enseñanza en las aulas. Podemos concluir que esta matriz configura un sentido común naturalizado sobre lo que debe ser la escuela. Matriz que es transmitida desde la experiencia. La escuela así se dota de las características de uniformidad, regularidad, permanencia y continuidad (Tyack, 2000). Desde el análisis institucional de la escuela (Fernández, 1994 y 1998; Frigerio y Poggi, 1992 y 1996; Garay, 1996) podemos sostener que se cristaliza la dinámica institucional de lo instituido, del “siempre se hizo así”.

Estas constantes o invariantes del formato de lo escolar, su gramática, a modo de patrón organizacional de la escuela, pueden enumerarse de la siguiente manera: agrupamiento de los y las estudiantes en edades homogéneas, configuración grupal que permanecerá estable a lo largo de la escolaridad;⁸ asignación inamovible de los espacios para los distintos cursos y actores institucionales; formas inalterables de dividir y cronometrar el tiempo escolar; fuerte enmarcación y clasificación (Bernstein, 1988) del conocimiento escolar; tradición disciplinar en la formación inicial de los y las docentes y un vínculo laboral mediado por la asignación de “hora cátedra”; un régimen de evaluación, calificación y promoción anual y homogéneo a lo largo de la escuela secundaria; impronta homogénea, fija y simultánea en las prácticas de enseñanza, configurando un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2012); régimen de asistencia por jornada escolar diaria; presencia de rituales cíclicos y rutinarios; inscripción anualizada. Son elementos que, en su gran mayoría, transfieren características de la educación primaria al contexto de la escuela secundaria. Por otro parte, las constantes reseñadas “pueden contribuir a explicar la ‘reproducción’ de ciertas prácticas y la dificultad para abrirse a los cambios” (Gvirtz, 2011: 36) que las interpelan ante ciertos contextos y actores sociales. En este sentido, Brener (2012) señala que el concepto de gramática escolar “nos advierte que los cambios deben darse acompañados de una serie de condiciones del contexto, de las instituciones y de las personas. Y que además en la escuela, así como en otros procesos culturales, los cambios son más lentos que en otras esferas de la vida social”. Por su parte, Tyack y Cuban (1995) advierten que “las reformas que buscan alterar las construcciones culturales de la “escuela real” no pueden realizarse sin un amplio diálogo público”.

8. Con la salvedad de aquellos y aquellas que repiten a lo largo de los años y quedan fuera de la matriz grupal de su cohorte escolar de origen.

En este sentido resulta central dotar de visibilidad a estas experiencias para el conocimiento del resto del sistema educativo. Junto a esta acción resulta necesario ahondar en la identidad de los dos tramos de la escuela secundaria y pensarlos en términos de ciclos. Esto implica equipos docentes, planificaciones compartidas, criterios de evaluación comunes, régimen académico diferenciado... y el tema de la articulación con la educación primaria y el circuito de estudios superiores a modo de continuos, superando la visión extendida y estereotipada de las “visitas”, las “charlas” o alguna reunión ocasional. Esta última consideración nos invita a diversificar los regímenes de asistencia, de “evaluación, calificación y promoción”, pensarlos desde lo diverso y no desde lo homogéneo. Como lo planteamos en el segundo eje y a partir de esta consideración sobre lo homogéneo y lo diverso en la escuela secundaria, Anijovich (2007) tematiza sobre propuestas de enseñanza para la diversidad que respeten las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes; que planteen diversos itinerarios de profundización del contenido cercano a intereses y carreras a seguir, retomando la lógica de los proyectos interdisciplinarios; la presencia de diversidades textuales y metodológicas como de instrumentos de evaluación alternativa; de estudiantes “monitores” de sus pares y de otros cursos; de agrupamiento de estudiantes de acuerdo a proyectos, saberes, gustos... Finalmente, es necesaria una deconstrucción del dispositivo curricular para interrogarse sobre el conocimiento, los enfoques epistemológicos, los diálogos interdisciplinarios o trans-disciplinarios, un currículum diversificado que permita tomar ciertas opciones al estudiantado, sobre todo en el ciclo superior de la educación secundaria, habilitándolos a dibujar alternativas de vida con proyectos.

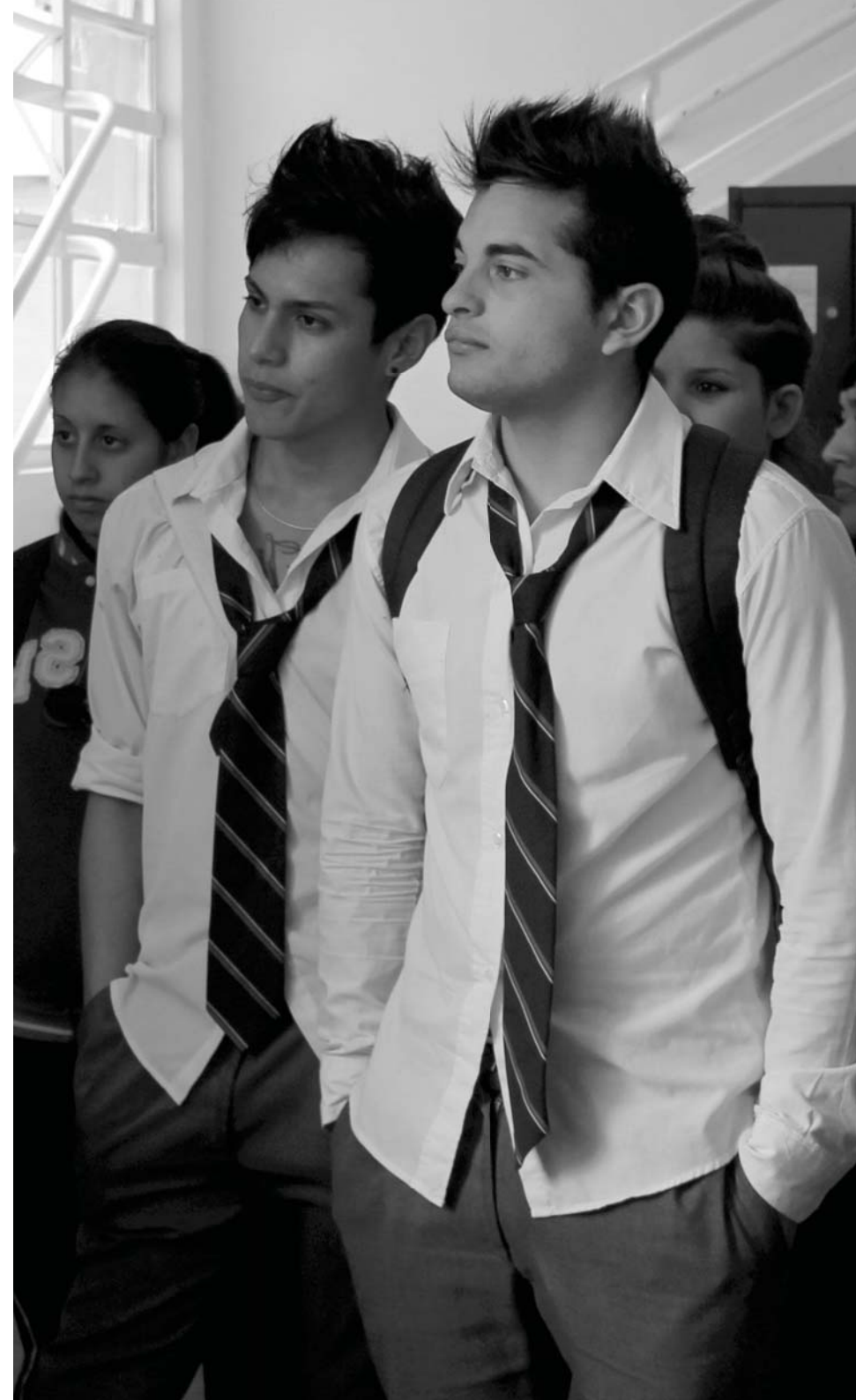
Finalmente, convencidos de que la impronta institucional permite ser más potentes (¿felices?) en el trabajo al incorporar la mirada de los pares con sus “juicios de belleza” en función de la mejora de la práctica y de la recuperación y escrituración de un saber pedagógico institucional, resulta imperiosa la continuidad del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”,⁹ que en su primer componente se

9. Fruto de un acuerdo paritario entre el Ministerio de Educación de la Nación y los cinco gremios nacionales docentes en el año 2013 y que se desplegó a lo largo del período 2014-2015, restando el 2016. El mismo fue aprobado por el CFE mediante Resolución 201/13. El Programa contó con financiamiento del Estado nacional y estuvo constituido por dos componentes y tres cohortes bajo las características de universalidad, gratuidad y en ejercicio para todo el colectivo docente.

constituyó en un espacio comunitario de formación permanente y de revisión o reflexión de la acción docente en vistas a una coherencia institucional. En esta dirección, Nicastro (2001: 33) sostiene que “el pensamiento como trabajo tanto individual como colectivo permite conformar una trama de identidad común, una pertenencia que sostiene a cada uno y a los proyectos conjuntos”.

Para concluir

Como nunca fueron dados sentidos políticos para la educación secundaria y una serie de condiciones para poder ensayar y leer este signo de los tiempos y liberarnos de la cárcel de las cosas ya existentes que nos impiden movernos y respirar, como plantea Ernst Bloch: abandonar el “siempre se hizo así”, el relato canonizado y repetitivo del pasado glorioso, auscultando estos tiempos y los gritos de los pibes y pibas que transitan por nuestras aulas y patios, pensar otras escuelas secundarias para estas nuevas generaciones, dejando de añorar a los estudiantes que tuve o al (buen) alumno que uno fue. Hay ensayos que alteran los elementos configuradores de la gramática escolar y, por ende, de su cultura institucional. No se trata de cambios totales, pueden ser de algunos aspectos de la escuela secundaria, incluyendo cambios aún no “blanqueados” ante las autoridades correspondientes, propuestas que ponen de manifiesto que la unidad o uniformidad en las escuelas no es *per se* garantía de justicia educativa. Los anuncios de evaluación de la calidad, mediados por la creación de un instituto específico para tal fin, ponen en cuestión lo diverso y el movimiento institucional gestado, e interrogan los pilares de la inclusión, la igualdad y la justicia social desde una racionalidad técnica ya conocida. “La escuela secundaria no va a poder ser lo que queremos que sea si no atraviesa el profundo territorio de la incomodidad” (Brener, 2015: 19), incomodidad que no se compatibiliza con las supuestas ideas “claras y distintas” que se vienen a proponer.



Bibliografía

- Anijovich, Rebeca (2007): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belardini, Sergio Alejandro (2010): "Adolescencia y modelos de identificación. Entre la globalización y el nuevo siglo". En Pasqualini Diana y Llorens Alfredo (compiladores), *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Buenos Aires: OPS/OMS/Facultad de Medicina UBA.
- Belardini, Sergio Alejandro (2000): "Jóvenes e identidad en el ciberespacio". En *Nómadas*, número 13, octubre: 100-110.
- Bernstein, Basil (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bloch, Ernst (1993): *El hombre como posibilidad*. Mimeo.
- Brener, Gabriel (2012): "El celular en la escuela", en Revista *Novedades Educativas* 252-253. Buenos Aires: Noveduc.
- Brener, Gabriel (2015): "Soberanía pedagógica". En Revista *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Segunda etapa, año 3, número 7, septiembre 2015. Buenos Aires: La Salle.
- Cornú, Laurence (1999): "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, Graciela (compiladora): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chaves, Mariana (2005): "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década*, 23.
- Dubet, Francois (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fenstermacher, Gary (1990): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlín: *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Feldman, Daniel (2010): *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1992): "La escuela ¿es posible "poner punto" al sufrimiento institucional?", *Versiones*, año 1, número 1, mayo.
- Fernández, Lidia (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Tomo I y II*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, Graciela y otras (1992): *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart, María Antonia y De Ibarrola, María (1994): *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. UNESCO, CIID-CENEP: Santiago de Chile, Buenos Aires, México DF.
- Garay, Lucía (1996): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En Butelman, Ida (compiladora): *Pensando las instituciones. Sobre teoría y práctica en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Castro, Flor Ángela (2015): "Jóvenes, cultura escolar y comunicación". *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7.
- Gvirtz, Silvina y otras (2011): *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires: IIPE-Santillana.
- Kantor, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante.
- Krauskopf, Dina (2005): "El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión". En *Seminario Internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Libaneo, José Carlos (1982): "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar". En Revista *Da Associação Nacional de Educação*, número 6, año 3.
- Margulis, Mario, editor (1996): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Mastache, Anahí (2014): "La didáctica del nivel medio como síntesis de saberes. Imágenes de la didáctica del nivel medio". En Malet, Ana María y Monetti, Elda: *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.

- Nicastro, Sandra (1992): "La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento institución educativa". En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*.
- Nicastro, Sandra (1996): "La posición institucional del director. Aportes de investigación". En *IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, número 9.
- Nicastro, Sandra (2001): "Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio. Aportes de investigación". En *Espacios*, número 21.
- Nicastro, Sandra (2008): "Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención". *Profesorado*, Revista de currículum y formación del profesorado. Consulta virtual: 22.07.2015.
- Otero, Fabián (2015): "Escuelas secundarias: ¿todo tiempo pasado fue mejor?". En *Buenas prácticas en ARS*. Buenos Aires: UNISAL-ARS.
- Pérez Islas, José Antonio (2010): "Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventud". En revista *Propuesta Educativa*, número 33, junio. Buenos Aires: FLACSO.
- Perrenoud, Philippe (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: PROA y Popular.
- Pini, Mónica y otros (2013): *La educación secundaria. ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Aique.
- Pitman, Laura (2013): "El desarrollo profesional docente en la Argentina: del relato a la agenda". En Ferreyra, Horacio y Vidales, Silvia (compiladores): *Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunicarte.
- Puiggrós, Adriana (2015): *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.
- RomeroO, Claudia (2013): "Construyendo justicia educativa: inclusión con calidad en la escuela secundaria". En Ferreyra, Horacio y VIDALES, Silvia (compiladores), obra citada.
- Saviani, Dermeval (1983): "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año II, número 3.
- Sibilia, Paula (2012): *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009): "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (compiladoras): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Terigi, Flavia (2011): "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Revista Propuesta Educativa* 29, año 20, Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, Flavia (2012): *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación. Documento básico: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Tiramonti, Guillermina, directora (2011): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.
- Tyack, David y Cuban, Larry (1995): *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, David y Tobin, William (1994): "The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change?". En *American Educational Research Journal* (31).
- Urresti, Marcelo (2008): *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La crujía.
- Vázquez, Silvia, coordinadora (2012): *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La crujía.
- Weiss, Eduardo (2012): "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación". En *Perfiles Educativos*, número 34.