

**REFLEXIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA
MEDIA EN LA ACTUALIDAD.**

**APORTES PARA UNA DISCUSIÓN PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE
AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESCUELAS MEDIAS**

IACE – SECUNDARIA

UNICEF – CEADEL

ESTE DOCUMENTO ES DE CARÁCTER PRELIMINAR

para ser utilizado en el taller del 17 y 18 de diciembre de 2009

Buenos Aires, 3 de diciembre, 2009

Consultora: Lic. Marina Larrondo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONTENIDOS	PÁG.
Resumen	3
I. UN DIAGNÓSTICO DEL NIVEL SECUNDARIO EN LA ARGENTINA ACTUAL	3
Aumento de la matrícula	3
Rendimiento interno del nivel	5
Trayectorias escolares dificultosas y pobreza	7
La desigualdad en la oferta escolar	9
¿Una institución en crisis? Socialización y escuela media	10
Entre la crisis y la posibilidad: otra lectura de la escuela secundaria	12
II – CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA EN LA ESCUELA MEDIA	15
La gramática escolar de la escuela secundaria argentina	15
El significado de un currículum relevante	18
El currículum y la ciudadanía política	21
Democracia y Educación para la ciudadanía en la práctica cotidiana	22
III. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM	26
Mirar la enseñanza: Alcances y límites del uso de modelos	26
La interacción y sus efectos en el proceso de enseñanza	31
El apoyo a la escolaridad	33
IV. GESTIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA	33
El significado de la gestión escolar	33
La perspectiva de gestión escolar integrada e interactiva	36
Democracia y gestión escolar	39
Criterios útiles para evaluar una gestión democrática	42
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	43

RESUMEN:

En este documento se realizará, en primer lugar, un diagnóstico sobre la situación actual del Nivel Medio de Enseñanza en nuestro país. En segundo lugar, en base a literatura especializada y a los objetivos de la Ley de Educación Nacional, se propondrá un análisis de la problemática vinculada a las características que el conocimiento escolar (currículum), los métodos de enseñanza y la gestión escolar asumen en el contexto contemporáneo en el Nivel Medio de enseñanza. Dicho análisis preliminar –el cual debería ser profundizado a partir de las dimensiones que la discusión colectiva considere relevantes- brindará insumos para la construcción de indicadores de los componentes de la definición de Calidad Educativa construida por el Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE).

I. UN DIAGNÓSTICO DEL NIVEL SECUNDARIO EN LA ARGENTINA ACTUAL

Aumento de la matrícula

Entre 1980 y 2004 se ha registrado un aumento ininterrumpido de la matrícula en el Nivel Medio (cuadros 1 y 2).

Cuadro 1: Evolución de las tasas de escolarización según edad. Años 1980,1991 y 2001.

Nivel / edades	1980	1991	2001
Primaria / Secundaria			
6 a 12 años	93,9	96,9	98,1
13 a 17 años	63,3	71,8	85,3
Educación Superior			
18 a 24 años	18,9	29,2	36,9

Fuente: Abdala, F (2003)

Cuadro 2: Tasas de escolarización específica para la población de 15 a 17 años.

1980	1991	2001	2003
51,8	62,6	79,4	87,4*

Fuente: Abdala, F (op.cit)

* Elaboración propia: Proyección en base a datos de Encuesta Permanente de Hogares (EPH)-Indec

Este aumento en la escolarización ha sido acompañado en la Argentina, y en la región, por el aumento de la pobreza (Tenti Fanfani, 2007). Son los hogares pobres los que han aumentado notablemente su participación en el Nivel Medio (cuadro 3).

Cuadro 3: Evolución (años 1995 a 2003) de la Tasa de asistencia escolar por grupo de edad según condición socioeconómica del hogar.

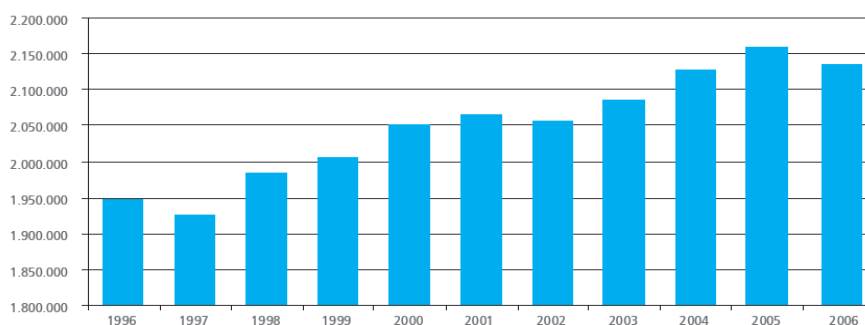
Año y Condición socio-económica	1995			2003		
	Pobre	No pobre	Total	Pobre	No pobre	Total
Grupo de edad						
0 a 4 años	5,1	7,8	7,1	9,0	14,7	10,6
5 años	62,8	81,9	74,5	88,1	96,3	90,1
6 a 11 años	98,3	99,5	99,0	99,3	99,8	99,5
12 a 14 años	88,0	96,4	93,1	98,9	99,9	99,3
15 a 17 años	57,7	77,6	71,8	84,3	96,9	88,7
18 a 24 años	25,7	42,5	39,8	36,4	58,6	48,0
25 o más años	1,9	3,3	3,0	3,7	6,3	5,2
Total	34,7	26,4	28,6	37,3	26,9	32,4

Fuente: Proyecto DINIECE-UNICEF (2004)

No obstante, es necesario observar que en los años 2004 a 2006, este crecimiento de la matrícula se ha detenido. Es más, los últimos datos de la DiNIECE pertenecientes al año 2006 demuestran que se ha producido una disminución en la matrícula del nivel secundario, tanto en EGB 3 como en el Polimodal, siendo mayor en este último. (Cuadros 4 y 5)

Cuadro 4: Alumnos matriculados en EGB 3 por año – Total del país.

Alumnos matriculados en EGB por año de relevamiento

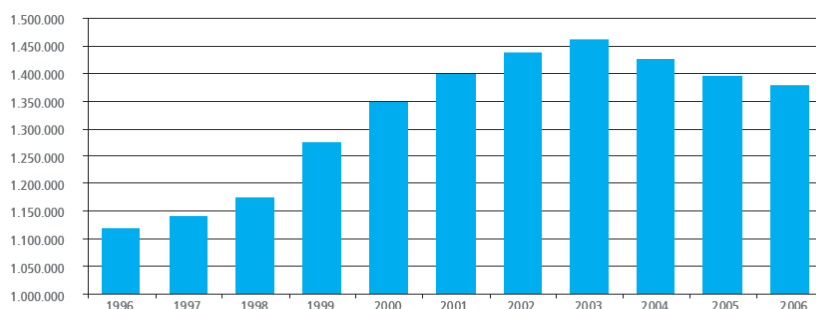


Fuente: Relevamiento Anual 2006

Fuente: DiNIECE-2008

Cuadro 5: Alumnos matriculados en Nivel Polimodal por año – Total del país.

Alumnos matriculados en Nivel Polimodal por año de relevamiento



Fuente: Relevamiento Anual 2006.

Fuente: DiNIECE-2008

Rendimiento interno del nivel

Si bien es de destacar el incremento de la escolarización en el nivel, la incorporación de más alumnos en el largo plazo fue acompañada de serios problemas en el rendimiento interno. Las tasas de no promoción y abandono son críticas. El desafío pendiente ya no es tanto el acceso, sino la posibilidad efectiva de permanecer, aprender y egresar.

La tasa de no promoción ha aumentado de manera significativa (cuadro 6). Para el año 2004 el 27,3% de los alumnos del nivel polimodal no lograron promover su año de estudios. Asimismo, una importante proporción de quienes se matriculan quedan en el camino: la tasa de abandono interanual ha ido aumentando sin interrupciones en los años considerados.

Cuadro 6: Tasas (en %) de No promoción, Repitencia y Abandono interanual. Total del país, años 1996 a 2004.

Ciclo	1996	1998	2001	2003	2004
No promoción					
EGB 3	14,8	13,3	15,6	17,8	18,9
Polimodal	14,2	14,8	19,7	25,8	27,3
Repitencia					
EGB 3	8,9	8,3	7,6	9,3	10,3
Polimodal	5,6	5,3	4,8	6,8	7,5
Abandono interanual					
EGB 3	12,7	7,6	8,0	8,4	8,5
Polimodal	15,1	13,4	14,8	18,8	19,7

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Oiberman y Arrieta- DiNIECE 2005, 2006 y 2008.

Los cuadros 7 a 9 muestran índices problemáticos para toda la escolaridad secundaria aunque, sin embargo, vale la pena discriminar por año de estudio. La repitencia adquiere su nivel más alto en el 8^{vo} año (ex primer año de la vieja estructura del Nivel Medio), en el momento en que acontece un cambio de ciclo, de pautas institucionales y organización curricular. El abandono, presenta su más alto índice en el último año de la Escuela Media. Los estudiantes tienden a

abandonar antes de acreditar el nivel Polimodal (ciclo superior de la educación media), y sigue en importancia el año 10 (o primer año del Polimodal).

Estos problemas en la escolaridad no se manifiestan de igual manera en todos los sectores sociales. Como puede apreciarse en los mismos cuadros, es el sector público el que tiene los índices más críticos, lo cual da un primer indicio de la asociación nivel socioeconómico-dificultades en la carrera escolar. Los jóvenes de sectores populares o *nuevos alumnos*, es decir, quienes antes no accedían al nivel, son los que más problemas atraviesan para concluir su escolaridad en tiempo y forma. La gran mayoría de estos nuevos alumnos provienen de los hogares más desfavorecidos.

Cuadro 7: Tasas (en %) de repitencia según año de estudio, sector, y ámbito. Año 2005-2006. Relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación (MEN).

Tasa de Repitencia	Total (seis años de estudio)	Año de Estudio					
		7°	8°	9°	10°	11°	12°
TOTAL	10,7	9,8	15,4	11,7	12,1	8,2	1,4
Estatad	13,1	11,7	18,3	14,2	14,7	10,4	1,8
Privado	4,4	3,6	6,5	4,9	6,0	3,8	0,5
Urbano	11,0	10,2	15,9	12,2	12,5	8,5	1,5
Rural	9,1	7,6	13,1	9,4	11,3	6,5	0,9

Fuente: Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina – MEN. (2008)

Cuadro 8: Tasas (en %) de abandono interanual según año de estudio, sector y ámbito. Relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación, 2005 - 2006.

Tasa de Abandono Interanual	Año de estudio					
	7°	8°	9°	10°	11°	12°
TOTAL	3,5	11,7	13,5	19,7	13,5	26,5
Estatad	5,5	13,9	15,9	23,0	16,6	30,4
Privado	-2,7	6,1	7,2	10,9	7,1	19,5
Urbano	1,7	11,6	13,2	18,7	12,7	27,1
Rural	23,9	13,8	13,4	17,5	11,1	20,9

Fuente: Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina – MEN. (2008)

Cuadro 9: Tasas (en %) de sobreedad interanual según año de estudio, sector y ámbito. Relevamiento Anual del Ministerio de Educación, 2006.

% de sobreedad	Año de estudio					
	7°	8°	9°	10°	11°	12°
TOTAL	32,8	38,9	36,1	38,2	34,8	27,7
Estatad	38,9	45,8	43,3	45,7	42,9	35,1
Privado	13,0	17,6	17,3	20,4	18,7	15,0
Urbano	31,6	38,2	35,6	38,1	34,7	27,4
Rural	43,6	45,9	42,1	39,4	36,3	32,8

Fuente: Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina – MEN. (2008)

Trayectorias escolares dificultosas y pobreza

La situación de vulnerabilidad social afecta negativamente a la trayectoria escolar de los niños y jóvenes. El cuadro 10 confirma lo observado indirectamente en los datos antes presentados: la repitencia y el abandono aumenta progresivamente a medida que disminuye el nivel de ingreso de los hogares.

Cuadro 10: Inicio tardío, repitencia y abandono (en %) según quintil de ingresos del hogar. Total del país

Ingresos	Inicio tardío	Repitencia primaria	Repitencia secundaria	Abandono secundaria
Quintil 1	5,2	24,8	32,2	30,3
Quintil 2	4,1	14,1	33,6	22,8
Quintil 3	3,2	6,5	27,1	18,3
Quintil 4	2,3	6,0	18,7	11,9
Quintil 5	3,0	4,7	12,4	6,7
TOTAL	4,0	14,4	24,8	18,4

Fuente: Siempre (2000) en Llach (2006)

Un estudio sobre brechas educativas realizado en el Ministerio de Educación Nacional en el año 2003 presenta resultados coincidentes (Judengloben et al, 2003). Allí se efectúa una comparación cruzando los índices de asistencia escolar con la situación de pobreza del hogar. Se observa que mientras el 80,8% de los jóvenes no pobres que asistían al nivel polimodal lo hacían al ciclo (año) correspondiente a su edad, de los jóvenes pobres que asistían al nivel sólo estaban en estas condiciones el 64,2% (Judengloben et al, Op cit: 13). El estudio también señala que en Mayo de 2002 los adolescentes de las áreas urbanas que no asistían a la escuela ascendían a 152.000, de los cuales 139.000 pertenecían a hogares pobres. (Judengloben et al, Op cit: 15). Pero lo notorio del caso es que de este grupo de jóvenes, el 45,6% tenía el secundario incompleto, el 27,8% sólo había completado la primaria y un 21% tenía la primaria incompleta. Un estudio más reciente, con base a datos de la tercera onda de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) (año

2006), vuelve a mostrar esta tendencia (cuadro 11). De los jóvenes pobres de 15 a 19 años, el 33% abandonó sus estudios, mientras que en los jóvenes no pobres esta cifra es de 20,2%. De igual modo, la proporción de los jóvenes pobres que sólo estudian es de 58,9% y del 70,2% en los jóvenes no pobres. Otra cifra que aumenta en consideración es la de aquellos jóvenes que no estudian, ni trabajan, ni buscan trabajo (“desalentados”). Esta es del 15,1% en el caso de los jóvenes pobres (218.000 jóvenes) y de un 7,9% en los jóvenes no pobres (140.000). En síntesis, según la medición de la EPH, en el tercer trimestre del año 2006, había alrededor 300.000 jóvenes que no trabajaban, no buscaban trabajo y no estudiaban.

Cuadro 11: Jóvenes 15-19 años por pobreza según condición de actividad y asistencia escolar. EPH, 3er trimestre 2006. Total urbano nacional.

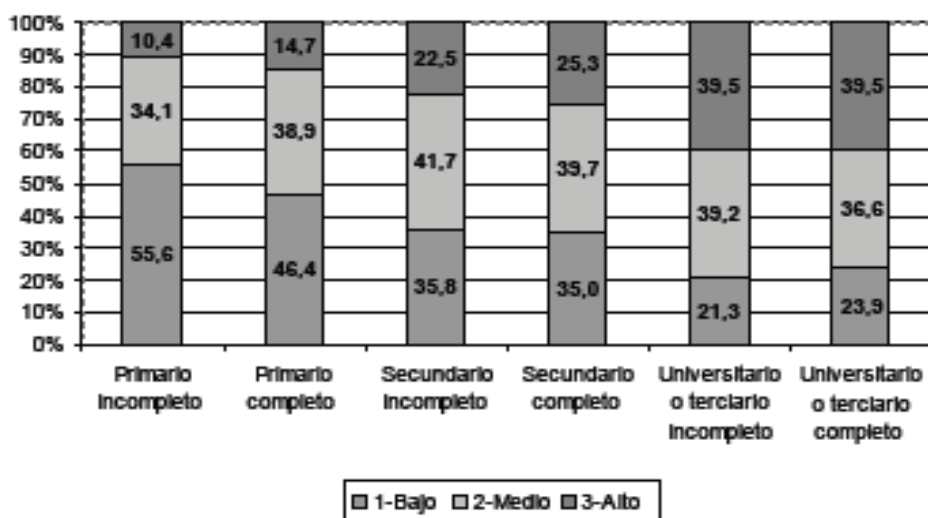
Pobre o no	Sólo estudian	Estudian y Trabajan	Estudian y buscan trabajo	Sólo trabajan y abandonaron sus estudios	Buscan trabajo y abandonaron sus estudios	No trabajan, no buscan trabajo y abandonaron sus estudios	Total
En absolutos, en miles							
Pobre	850	81	35	153	105	218	1442
No Pobre	1246	130	39	161	59	140	1775
En porcentajes							
Pobre	58,9	5,6	2,4	10,6	7,3	15,1	100,0
No Pobre	70,2	7,3	2,2	9,1	3,3	7,9	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a “Trabajo Decente y Juventud. Argentina, OIT, Oficina Regional para América Latina, Lima, 2007” en Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina – MEN (2008)

En resumen, el grupo de jóvenes que abandonó el sistema educativo se encuentra en una situación de vulnerabilidad social muy alta. Se genera un círculo vicioso: el abandono transitorio, la repitencia y la sobreedad, son fenómenos que empujan al fracaso escolar. El fracaso escolar debe ser entendido como un problema multicausal pero asociado, entre otros factores, a las condiciones socioeconómicas de las familias por un lado, y a la oferta escolar para estos sectores –las condiciones de las escuelas- por el otro. Obviamente, las dificultades para mantener la escolaridad están fuertemente condicionadas por las posibilidades materiales efectivas con que las familias cuentan para enviar a los niños o jóvenes a la escuela. En los jóvenes, la necesidad de ingresar al mercado laboral para contribuir al sostenimiento del hogar o la maternidad temprana, son hechos que influyen en el rendimiento escolar y/o la decisión de abandonar. Otros factores más complejos se asocian a aspectos culturales y dependen fuertemente del capital cultural adquirido en las familias: la importancia de la escolaridad, el hecho de poder desarrollar un “hábitus” de estudiante. Como ha sido demostrado, el capital cultural (legítimo) se distribuye desigualmente en la sociedad (Tenti, 2007: op. cit), siendo menor en las personas de posiciones más bajas en la pirámide social. Como puede verse en el siguiente cuadro, y a partir de los datos del Operativo Nacional de

Evaluación de la Calidad, el nivel educativo de la familia (indicador de sector social de pertenencia) está relacionado al rendimiento en un área clave: Lengua.

Cuadro 12: Porcentaje de alumnos de Finalización Secundaria por Nivel de Desempeño en Lengua según Nivel Educativo del padre o tutor



Fuente: Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina – MEN (2008)

En síntesis, los datos que se reflejan en las estadísticas son espejo de un fenómeno complejo en el que se conjugan factores de tipo socioeconómico pero también factores de tipo subjetivo, culturales y aquellos que hacen a las condiciones de las escuelas que los atienden: es decir, en qué medida o no las instituciones colaboran en la permanencia escolar. En el siguiente apartado daremos cuenta del otro factor asociado al fracaso escolar: la desigualdad de la oferta escolar.

La desigualdad en la oferta escolar

La desigualdad educativa y el rendimiento diferencial no es un *problema* de los individuos ni es una *lógica consecuencia* de su ubicación en la estructura social. Estudios sobre el tema (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004) muestran la desigualdad de la oferta escolar, que se refleja en la infraestructura y los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, las características de las instituciones, la formación de los docentes (Poliak, 2007) y, en consecuencia, en las diferentes experiencias escolares por las que transitan los jóvenes. Desde distintas perspectivas, los estudios de Kessler (op.cit.) y Tiramonti (op.cit.) coinciden en que el Nivel Medio se encuentra altamente fragmentado. Entre los sectores más altos existe una gran diversidad de oferta de escuelas privadas y algunas públicas (en tanto propuestas pedagógicas, estilos de gestión, estilos de disciplina, etc.). Se trata de instituciones que tienen como objetivo permanente

la búsqueda de la excelencia académica y la preparación para garantizar a los jóvenes un futuro *exitoso*, bajo distintos discursos interpeladores y experiencias pedagógicas acordes con ello. En este sentido, algunas están vinculadas a la formación de un ciudadano cosmopolita, líder en un mundo globalizado y competitivo, otras vinculadas más a la tradición enciclopedista-humanista, formación intelectual de la histórica elite dirigente de nuestro país (Tiramonti, op.cit.). En contraposición con esto, los sectores sociales de más bajos recursos, los “nuevos alumnos” de la educación secundaria, transcurren su escolaridad en escuelas con numerosas carencias materiales (Llach, 2006), que se piensan a sí mismas como espacios de contención más que de aprendizaje, abrumadas por la urgencia de los problemas cotidianos. Es llamativo que los jóvenes son conscientes de esto. Gabriel Kessler concluye en su investigación -en la que entrevistó a alumnos del Nivel Medio del conurbano bonaerense de sectores muy pobres- que en este grupo social los jóvenes pensaban que ellos iban a escuelas “peores” que el resto.

¿Una institución en crisis? Socialización y escuela media

Las tendencias antes mencionadas –aumento de la matrícula, problemas en el rendimiento, y desigualdad en la oferta- son acompañadas por cuestionamientos al *sentido* del Nivel Medio. Estos procesos, como veremos a continuación, no son ajenos entre sí, sino que, por el contrario, están estrechamente relacionados.

Las investigaciones señalan que la escuela media es una institución débil, en conflicto con las subjetividades “extra escolares”, que tiene serias dificultades para subjetivar a los jóvenes en tanto alumnos y que la entrada de nuevos alumnos, antes excluidos, presenta desafíos que para la institución resultan muy difíciles de afrontar.

Francois Dubet (2004) ofrece una interpretación sobre estos aspectos críticos. Reflexiona sobre las transformaciones que ha sufrido la escuela en tanto programa institucional de la modernidad y sobre los efectos que esto ha traído aparejado en relación con los jóvenes alumnos de la escuela media. El autor sostiene que el *Programa Institucional* tradicional ha entrado en crisis y que, antaño, la escuela, constituida por una raíz republicana, estaba identificada con principios sagrados situados “fuera del mundo” principalmente bajo la idea de “la Nación”, por lo tanto debía protegerse de los “desórdenes y las pasiones del mundo”. De este modo, acorde a la “sacralidad” de la institución escolar, ni los padres, ni otros actores de la sociedad civil debían mezclarse en la vida institucional. Este programa institucional tradicional construyó una ficción pedagógica según la cual la escuela se dirige a los alumnos, entendidos sólo como sujetos de conocimiento y razón y no a niños y adolescentes, como sujetos singulares portadores de pasiones y particularismos sociales. El autor entiende que esto redundó en la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas y determinismo escolares.

La entrada de los estudiantes que antes no accedían al Nivel Medio, a partir de la masificación del nivel, refrendada por los sistemas legales, ha erosionado los “muros del santuario”. Ellos traen a la escuela problemas sociales de su tiempo (pobreza, desempleo, violencia social) y su propia cultura (fundamentalmente de los medios masivos de comunicación y las culturas juveniles), y no están dispuestos a “abandonarlas” en la entrada a la escuela. Esto, según el autor, ha desestabilizado la vida de las aulas y los establecimientos.

Emilio Tenti (2000), desde esta misma perspectiva y refiriéndose además al caso argentino, sostiene que “la vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes (...) los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados” (Tenti, 2000, op cit: 1). Estos nuevos ingresantes traen consigo “todo lo que son como clase y como cultura” (Tenti, 2000, op cit: 2), lo cual, en la mayoría de los casos, pone en crisis la relación entre esto último y la escuela. En una institución cuyos dispositivos fueron pensados además para “pequeños adultos” (el estudiante secundario no era pensado como un adolescente sino como un adulto en su gramática escolar tradicional), se produce un choque entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar. Las consecuencias: conflicto y desencanto para ambos. Sostiene Tenti: “Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden, secuencia, únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc.” (op cit: 7). Este encuentro entonces, saca a la luz el problema de la conflictiva relación entre escuela media y juventud, entre institución e identidad escolar, entre cultura escolar y cultura juvenil. Si bien este fenómeno atraviesa al Nivel Medio en su conjunto, las investigaciones de Kessler (2004) y Duschatzky y Corea (2002) expresan que una importante proporción de los jóvenes de los sectores más pobres y en situación de marginalidad, no suele encontrar sentido a los saberes y códigos de conducta que se transmiten en la escuela media.

Tiramonti y Minteguiaga (2004), sostienen que “la institución escolar está cuestionada como dispositivo de normalización de la conducta de los jóvenes y como canal de acceso a la cultura contemporánea” (Tiramonti y Minteguiaga, op cit: 102). Para las autoras, “las normas en la escuela parecen precarias: ya no estamos frente a una escuela que era capaz de ‘transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales’” y una autoridad indiscutible de docentes y directivos. Esto es más acentuado en las instituciones que atienden a los sectores socialmente más castigados, en el marco de un proceso más general de fragmentación social. Asimismo, otra de las principales conclusiones del trabajo de Tiramonti y equipo, es que ya no es posible encontrar una finalidad, *un* sentido socialmente homogéneo para la escuela media, sino que, por el contrario, existe pluralidad y fragmentación de los sentidos (y significados) que se le otorgan. Esto

se traduce en distintos usos de la escuela media por parte de los diferentes sectores sociales: “El crecimiento del desempleo estructural y la conformación de una población marginal, (...) la pérdida de las expectativas de incorporación e integración y la caída simbólica del Estado como operador del interés general erosionaron la adhesión a un marco normativo común y modificaron las prácticas sociales a favor de la construcción de códigos culturales y normativos fragmentados, que regulan las relaciones en el interior de cada uno de estos fragmentos. (...) La pérdida del referente universal de las escuelas ha transformado a éstas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden. Los códigos comunitarios construidos a la luz de las exigencias de la supervivencia colisionan con la norma socialmente instituida. Compiten entonces las normas del afuera y las normas escolares. La inmediatez de lo cotidiano, la fuerza de la cultura en la que se sustentan las creencias de sus alumnos y de sus padres no sólo permearon las instituciones sino que erosionaron las convicciones normativas de la institución” (Op.cit: 31, 32).

Esta fragmentación se expresa en experiencias y expectativas diferenciadas en cuanto a la función de la escuela en la construcción del futuro personal tanto para los alumnos y las familias (Ziegler, 2004, Tiramonti, 2004) como para los docentes y directivos. En síntesis, este trabajo muestra una institución que es más permeable a la subjetividad de los actores que ingresan en ellas, mostrando una incapacidad de las mismas para *moldear* las subjetividades según determinados roles y expectativas normativas. Este trabajo habla de una crisis de la escuela secundaria, en primer lugar, por las dificultades para constituir una finalidad relativamente homogénea del nivel para el conjunto de la sociedad, y en segundo lugar, para incluir a los sujetos en una vida institucional delineada por ciertas normativas y conductas esperadas, y para distribuir los conocimientos significativos desde el punto de vista de la cultura contemporánea. De este modo, para algunos grupos sociales, la promesa de “ascenso social” que tradicionalmente ha ido ligada a la escuela secundaria, se transforma apenas en una bella proclama.

Entre la crisis y la posibilidad: otra lectura de la escuela secundaria

Las conclusiones de una reciente investigación (Dussel, Brito y Núñez, 2007) cuestionan algunos tópicos sobre la crisis del Nivel Medio. En particular, cuestionan aquellas afirmaciones que señalan el “divorcio” entre jóvenes y escuelas. Realizada a partir de una encuesta con una muestra representativa de estudiantes secundarios del país, señala en forma abrumadora que los estudiantes esperan mucho de la escuela. En esta encuesta no aparece una imposibilidad de que los jóvenes (en especial en los sectores populares) generen vínculos significativos con la institución y con el saber que se imparte. Es decir, no muestra una ausencia de sentido para ellos.

El estudio sostiene que la escuela es valorada positivamente por los estudiantes como ámbito de sociabilidad, de estar con el otro, de compartir con pares y adultos. Pero además, los jóvenes se muestran conformes con lo que la escuela les enseña y también con los docentes (op

cit: 136-145). La cualidad que más valoran para definir lo que es un buen profesor es que “sepan explicar” y, en segundo lugar, “que sepan sobre lo que enseñan”. Pero aún más, los jóvenes valoran al docente real, y la mayoría siente que sus profesores “saben”, “explican bien”. Tampoco aparece un rechazo al conocimiento escolar, lo que lleva a repreguntarse por la *incompatibilidad* entre la cultura escolar y la cultura del afuera, entre la cultura escolar y las culturas juveniles. El equipo concluye que “pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten. En líneas generales, en las opiniones de los alumnos aparecen bajos niveles de crítica sobre su escuela y escasos cuestionamientos acerca del tipo de contenidos que se enseñan” (op cit: 141).

Sin embargo, la investigación muestra que los alumnos también tienen demandas hacia la escuela. Valoran las clases en las cuales se utilizan soportes tecnológicos y existe intercambio de opiniones. Las críticas se dirigen a la forma de estructurar las clases y a las actividades propuestas, antes que a los contenidos mismos. Es decir, la demanda se dirige al modo de transmisión. Los jóvenes de nivel socioeconómico bajo piden que se preste atención a cómo avanzan en los aprendizajes y tienen la percepción de que deberían enseñarles y exigirles más. También solicitan que “los preparen para la Universidad”; y “fundamentalmente solicitan que los profesores tengan ganas de enseñar, que enseñen todo el programa” (op cit: 142).

Cuando se les pregunta acerca de la “escuela ideal” y en qué temáticas ésta debería hacer hincapié, la mayoría de los estudiantes (sobre una serie de ítems dados) considera “el respeto a los símbolos patrios”, y los “temas de educación sexual” en segundo lugar. Esto se puede explicar ya que la simbología patriótica está vinculada con las identidades culturales juveniles, que son significativas para ellos (tal es el caso del fútbol y el rock). Los alumnos reclaman también, contenidos que la escuela no enseña o enseña poco: artes y talleres expresivo-estéticos. Trabajo y computación siguen en interés. Los jóvenes piden justicia y buen trato por parte de autoridades y los profesores y más materiales didácticos y recursos edilicios. Solicitan más saber escolar y de mayor calidad, y demandan una mejor convivencia dentro de la escuela.

Entre los trabajos que señalan la crisis de la escuela secundaria, marcada fundamentalmente por el divorcio entre la institución y la subjetividad de los estudiantes, y la investigación antes citada (ibid), que tiende a relativizar o a marcar distancia frente al consenso sobre la crisis, se ubican algunas investigaciones que pueden llamar la atención sobre otros aspectos del problema (Tiramonti et. al, 2007; Elisalde, 2007; Acosta, 2008; Larrondo, 2009). La lectura de ellas nos permitiría realizar un análisis más integral, que evite las polaridades (“crisis vs. no crisis”). Lo que dichas investigaciones muestran es la existencia de *otras* formas de entender y construir instituciones de educación secundaria a través de nuevos formatos de escuela (por ejemplo, las escuelas de reingreso), o, también, al interior de escuelas *tradicionales*, la puesta en

marcha de dispositivos de apoyo y sostén, o nuevas formas de enseñar, o proyectos específicos que, orientados a la inclusión de los estudiantes, marcan fuertes diferencias con los dispositivos tradicionales de la educación secundaria. Concretamente, en la actualidad, muchas escuelas secundarias del país llevan adelante, incluso al interior de una institución que conserva fuertemente muchos rasgos del formato fundacional, numerosos proyectos, dispositivos (club de jóvenes, talleres, tutorías, espacios puente, pasantías laborales, producción de audiovisuales, prácticas de asamblea, viajes de estudio, entre otros) que no necesariamente muestran la incompatibilidad entre la cultura escolar y las culturas juveniles o una crisis de la escuela secundaria como institución. Es posible concluir que la escuela media hoy en día, está sufriendo transformaciones en sus dispositivos de enseñanza, convivencia y sostén, muchas veces por iniciativa de los propios docentes y directivos y también impulsados por las políticas educativas. En definitiva, la escuela secundaria presentaría una importante heterogeneidad en su oferta, inclusive también al interior de las escuelas públicas.

Habiendo dicho esto y a partir del análisis de los trabajos recientes sobre la escuela media en nuestro país, es posible construir una hipótesis interpretativa: la escuela media manifiesta su crisis de modo evidente allí donde los dispositivos institucionales se mantienen rígidos e iguales a los de la escuela secundaria *tradicional*, sin cambios. En tales casos, se muestran ineficaces para socializar y transmitir conocimientos frente a nuevas generaciones portadoras de culturas complejas y diversas. Esto se acentúa cuando los estudiantes provienen de sectores sociales que antes no accedían al nivel. En cambio, es posible sostener que en aquellos casos en que las escuelas ofrecen e implementan dispositivos tendientes a establecer otros vínculos entre la institución y los estudiantes, dicha crisis no se evidencia.. Entonces, la *crisis* no es generalizable a todas las escuelas y es posible encontrar instituciones en las que hay “otros modos” de hacer las cosas. Así, es posible encontrar escuelas que pueden funcionar como instituciones diferentes a los modelos de antaño, desde otros formatos o desde la incorporación de dispositivos más adecuados. Se trata de escuelas que logran construir sentidos y que tienen sentido para los jóvenes. Ello se traduce en la presencia de jóvenes que encuentran en la escuela un espacio de escucha a sus problemáticas, de estudiantes que logran terminar el ciclo secundario, que pueden expresarse mediante talleres artísticos, que declaran que “se sienten bien en la escuela”, que disfrutan de los intercambios con los adultos, que encuentran intereses y vocaciones en la escuela.

En síntesis, ante la pregunta ¿es la escuela secundaria una institución en crisis?, la respuesta dista de ser única. Una lectura posible, es la siguiente: una escuela secundaria será una institución en crisis cuando su funcionamiento se base en la negación de los sujetos que forman parte de ella, plantee una mirada de extrañamiento hacia el estudiante y mantenga sus prácticas y dispositivos institucionales iguales a los de un siglo atrás. Por el contrario, aún fuertemente moldeadas por la gramática escolar tradicional, no se encontrarán escuelas en crisis allí donde directivos y docentes implementen nuevos dispositivos que tiendan a la inclusión real de los

jóvenes en múltiples sentidos: saberes, intereses, modos de convivencia, apoyo a la escolaridad y valoración del protagonismo de los y las adolescentes.

Lo cierto es que en nuestro país existen escuelas en crisis, escuelas totalmente innovadoras y también escuelas que, aún con un modelo tradicional, ensayan y emprenden nuevas formas de enseñar y convivir. Por lo tanto, hay jóvenes que viven la escuela secundaria con una sensación de extrañamiento y rechazo, otros que hacen de la escuela un ámbito de socialización fundamental en sus vidas y otros que, sin hacer de la escuela el centro de su vida, la transitan como un lugar en el que aprenden, se expresan y valoran positivamente. En tal sentido, las generalizaciones son engañosas.

II – CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA EN LA ESCUELA MEDIA

La gramática escolar de la escuela secundaria argentina

Posteriormente a la sanción de la Ley Federal de Educación en nuestro país, el Nivel Medio sufrió dos grandes modificaciones: en primer lugar, un cambio en la estructura de los ciclos, y en segundo lugar, en la gran mayoría de las jurisdicciones se revisaron y modificaron en profundidad los diseños curriculares. El diseño curricular hasta entonces vigente encontraba sus orígenes –no sin modificaciones que, no obstante, no alteraron su estructura- en las dos primeras décadas del siglo veinte (Dussel, 1996).

En este sentido, antes de pensar en qué conocimientos y prácticas resultan relevantes y adecuados para definir una educación secundaria de calidad, parece necesario mirar cuál es este *núcleo duro* de la gramática escolar de la educación secundaria. Esto es así si se parte de la hipótesis de la existencia de una cultura escolar propia del nivel secundario, que tiene todavía una alta presencia en las escuelas y que ha moldeado la práctica de los actores escolares. De este modo, cualquier intento de comprensión o de intervención sobre la educación secundaria debe ser consciente de cuáles son los rasgos de esta cultura escolar, sobre la cual se asentará toda nueva práctica orientada al logro de una educación de mayor calidad.

Como se dijo, el currículum de la educación secundaria argentina encuentra sus orígenes en las primeras décadas del siglo veinte.

Entre 1870 y 1912 se realizaron múltiples reformas que redundaron en un eje curricular en torno a una concepción moderna de las humanidades. Este incluía al continuum lengua-literatura nacional y moderna; historia y geografía y también disciplinas científicas¹. La fundamentación de este plan de estudios consistía en poner al estudiante en contacto con múltiples lenguajes

¹ Este resultado no fue una copia fiel del modelo francés, al que Jacques criticaba en algunos aspectos. Más bien, como sostiene Dussel (op cit: 26), se trató de "préstamos" y "claves de lecturas" que iban en múltiples direcciones y que provenían de distintos países, fundamentalmente Francia, pero también de Alemania y Estados Unidos.

disciplinarios que provenían de la diversidad de formas del conocimiento. Los alumnos debían ser personas completas, con el dominio de todos los ramos. No obstante, esta diversidad era fundamentalmente intelectual. Se resistía a la especialización, tanto en lo referido a la liberalización de las profesiones como a la incorporación del trabajo manual (Dussel, op cit: 29). El enciclopedismo, entendido como *compendio* del saber total de la época, fue el patrón cultural hegemónico de este proceso, y el que finalmente ganó la batalla en torno a la definición de un eje curricular dominante. Esto tuvo varias implicancias no sólo en cuanto a los saberes que la escuela media incluyó, sino también a los que excluyó: “[El enciclopedismo] se convirtió en la única acepción posible para una “enseñanza general”. Las enseñanzas vinculadas al trabajo, como el dibujo –lineal o arquitectónico- y el trabajo manual ocuparon lugares minoritarios dentro de este esquema. (...) los intentos más profundos de reforma curricular fueron rechazados porque atacaban esta equivalencia entre “enseñanza general” y “currículum humanista” construida a través de los años. (...) Una de las razones de esta perdurabilidad fue que la inclusión en este patrón cultural, mezcla de la herencia del viejo humanismo y de las humanidades modernas, se transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral” (Dussel, op cit: 33).

El segundo elemento que estructuró la gramática escolar de la escuela secundaria, tiene las huellas del normalismo². Éste aportó una determinada visión sobre el alumno y ciertas formas organizativas e institucionales que alinearon a la escuela secundaria con la primaria. La concepción sobre el sujeto joven era similar a la del niño: un ser incompleto, depositario de sospecha, vigilancia y al que hay que corregir (cfr Ginocchio, 2005), y acentuada por las concepciones sobre la “pubertad” (cfr Dussel, op.cit). Con ello, el normalismo también logró instaurar en el Nivel Medio los dispositivos de control y la organización escolar: la regulación de la entrada y salida del establecimiento, los recreos, la disciplina, la organización del aula, los rituales escolares, entre otras prácticas.

En síntesis, la escuela secundaria argentina “se construyó sobre la base de la alianza entre los letrados humanistas y los normalistas, portadores de estrategias y saberes de renovación en el campo cultural y educativo. La ideología que la cimentó fue una traducción del republicanismo francés (...). Esta versión anti liberal, también configuró una pedagogía autoritaria y normalizadora, que afirmó no sólo un canon cultural con fuerte exclusión de la cultura contemporánea y de la pluralidad sino un vínculo pedagógico basado en la sospecha y la vigilancia (...). En este proceso de disputas que se tradujo en un código curricular y en unas formas organizativas determinadas, se dejaron fuera numerosos saberes y prácticas culturales. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, entre otros, fueron

² La palabra hace referencia a prácticas regulatorias, de control.

aquellos aspectos que caracterizaron la conformación histórica de la escuela secundaria argentina” (Dussel, op cit: 151 y 153).

No es arriesgado decir que estas huellas fundacionales pueden volver a encontrarse en el discurso y en la práctica, en la manera de pensar y entender la educación secundaria de muchos actores escolares contemporáneos.

No se está sosteniendo que la escuela secundaria argentina permaneció inalterable desde su fundación. Por el contrario, durante las últimas décadas ha sufrido fuertes transformaciones en su estructura y la llegada de “nuevos alumnos”³, ha hecho reflexionar y revisar ciertas prácticas de transmisión y estilos de gestión, tanto a nivel de las políticas (diseño de nuevos dispositivos, reformas curriculares, entre otras) como de las propias escuelas. Además, la jerarquía de los saberes a partir de la preeminencia de un currículum humanista ha sido erosionada –aunque no eliminada-. A su vez, como se dijo en el apartado anterior, no hay una única escuela secundaria: si se considera el universo de escuelas secundarias en nuestro país, es posible encontrar una variedad de estilos institucionales, formas de gestión y una importante diferenciación de la oferta escolar en función del grupo social al que atienden⁴ (Dussel, Brito y Núñez, op. cit; Tiramonti et. al, op. cit).

No obstante, la escuela secundaria en la actualidad conserva algunos elementos de su gramática escolar fundante, los que, en muchos casos, afectan a la inclusión de los estudiantes de sectores sociales desfavorecidos que antes no accedían al nivel. Estos elementos que persisten son, principalmente, la organización curricular, de carácter aún generalista (enciclopédica) y fragmentaria, y la estructura institucional y organizativa por el otro⁵ (Dussel, Brito y Núñez, op. cit). Si bien en las últimas décadas la separación entre la vida de los alumnos y la escuela ha sido revisada y la escuela deja entrar a los particularismos sociales, no siempre lo hace a partir de estructuras institucionales que den cabida realmente a las características específicas de las situaciones sociales y afectivas de los estudiantes y tampoco a su cultura. La organización curricular fragmentada se refleja también en la fragmentación del trabajo docente (lo que comúnmente podríamos entender como “profesor = hora de clase = materia”). Los saberes vinculados al mundo del trabajo y los saberes artísticos siguen estando excluidos o siendo marginales, al menos en las modalidades no técnicas. Las formas de aprobación y de asistencia, menos estudiadas que otros aspectos de la escolaridad, siguen organizadas de manera rígida. Un rasgo que tienen en común la inmensa mayoría de las escuelas del país son estos regímenes de asistencia y promoción. Así, si un estudiante tiene más de dos materias del ciclo escolar sin

³ Se alude al proceso de masificación del Nivel Medio acontecido en las últimas décadas, dado por el aumento de las tasas de escolarización de dicho nivel. Ver diagnóstico.

⁴ Esta fragmentación está fuertemente ligada a las desigualdades sociales y al proceso de privatización de la educación (aumento de matrícula de escuelas privadas). Dicho en términos simples, ya desde la década del 80 (Braslavsky, 1985), se registran circuitos educativos de calidad diferenciada en función del estrato social de pertenencia de los alumnos.

⁵ Con ello se hace referencia, entre otros aspectos a los roles del personal docente, modos de calificación y aprobación, organización espacial, horaria, rituales escolares, organización del espacio físico y los recursos, entre otros.

aprobar, repite el año. Diciembre y Marzo siguen siendo las instancias decisivas que definen el trabajo –o el no trabajo- del alumno durante el año escolar. El máximo de las inasistencias también ha permanecido inalterable, al menos en el tipo de escuela común. Los estilos de enseñanza, basados en la exposición del docente y la posterior aplicación del conocimiento por parte del alumno, centrados en el trabajo del aula y en el libro de texto como fuentes privilegiadas de información, también conservan una fuerte presencia.

Por último, el imaginario social vigente sobre la función de la escuela secundaria aún conserva la tensión *educación de masas - educación de elite*. Todavía es dominante la visión del Nivel Medio como peldaño para la Universidad. Si bien esto ha cambiado y también se incluye dentro de sus objetivos formativos la preparación para el mercado laboral, ello no se refleja fuertemente ni en el currículum, ni en las prácticas escolares. Aún más: la preparación para los estudios superiores es todavía un *símbolo* de la potencialidad democratizadora de la escuela media, ya que en la Argentina, el título secundario habilita directamente la entrada a la Educación Superior.

El significado de un currículum relevante

Teniendo en cuenta que el currículum tiene varios niveles de concreción más allá del diseño curricular oficial, es necesario preguntarse qué implica un diseño curricular relevante en el nivel secundario en la actualidad. En este sentido, es interesante la reflexión que plantea Dussel (2006) sobre el tema: “Un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. Lo hace por medio del currículum –el prescripto y el vivido en las escuelas–, que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum, y la escuela en general, establece una autoridad que autoriza, reconoce y valora ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales”.

En este proceso de definición, la concreción del currículum real incluye no sólo al currículum prescripto por el sistema educativo oficial, sino también a su re-contextualización en cada establecimiento. La institución escolar –y cada docente- es un actor relevante en el proceso de selección, jerarquización y transmisión de saberes, por lo que un currículum relevante incluye, en su discusión, a la institución educativa en su conjunto y a los planteles docentes.

Se requieren determinados criterios para llegar a consensos en torno a preguntas como ¿qué es relevante para los estudiantes secundarios? y ¿qué conocimientos, valores y competencias son necesarios y valiosos para la sociedad de hoy? A continuación se intentarán dar algunos lineamientos sobre posibles respuestas.

En primer lugar, no es viable ni deseable que un currículum se adapte totalmente a las “demandas sociales” (Dussel, *ibid*), ya que ello implicaría una total dependencia de la institución escolar sobre los avatares de la vida política y económica. No obstante, sí parece importante que el currículum dé cuenta de los rasgos de la sociedad contemporánea, que brinde un conjunto de conocimientos y capacidades necesarias para el desarrollo autónomo en dicha sociedad y que brinde las herramientas cognitivas y valorativas para el ejercicio de la ciudadanía política.

Si bien la discusión acerca de los rasgos de la sociedad contemporánea (“sociedad del conocimiento”, “sociedad en red”, “nuevo capitalismo”) excede ampliamente los objetivos de este trabajo, se puede coincidir en que una de las características de nuestro tiempo es el uso intensivo del conocimiento como elemento cada vez más relevante en el desarrollo de los países, de las organizaciones y de los individuos. Los sectores más dinámicos de las economías son aquellos que utilizan el conocimiento de avanzada en la producción de más conocimiento y en la aplicación de dichas innovaciones a la tecnología. En la actualidad, la producción de conocimiento es cada vez más veloz e intensiva y es la mayor fuente de riqueza (Beech, 2005). Por ello, educar individuos en la sociedad contemporánea debe permitirles desarrollar un nuevo vínculo con el conocimiento y debe brindarles formas de apropiación del conocimiento novedosas, diferentes de aquella que proponía la matriz secundaria tradicional. En ella, adquirir conocimientos tenía mucho que ver con *absorber* información. Hoy en día no basta con retener información, porque la información ya está disponible; lo adecuado parece ser saber procesar la información, buscarla, seleccionarla, jerarquizarla y poder operar con ella, es decir, resolver problemas conceptuales y/o de la práctica a partir de un cúmulo de conocimiento que está disponible.

De ello se desprende que un currículum no puede estar centrado sólo en los contenidos relevantes de cada disciplina científica o humanística. Aunque esto es central –ya que cada disciplina debe brindar un conjunto de contenidos básicos y nucleares- un currículum relevante en el nivel secundario no puede estar solamente centrado en la transmisión de información, sino que debe incluir herramientas que permitan: a) aplicar ese conocimiento a la resolución de problemas concretos y b) operar con la información. De este modo, se deben incluir no sólo los contenidos, sino también herramientas cognitivas que permitan operar con el conocimiento y la información.

En síntesis, un currículum acorde con las características del mundo contemporáneo debe favorecer lo que se llama “aprender a aprender” (Tedesco, 2003: 7). “A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional

permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla. En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos meta-curriculares” Con esta noción, el autor sostiene que, además de transmitirse los conocimientos sobre distintas áreas de la realidad, deben transmitirse otros, los conocimientos de orden superior, es decir “conocimientos acerca de como obtener conocimientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.” (ibid).

Otro aspecto del concepto de “aprender a aprender” refiere al uso de las nuevas tecnologías. En el contexto de la sociedad contemporánea, y en estrecho vínculo con la necesidad de adquirir otro tipo de conocimientos, es de esperar que un currículum relevante en el nivel secundario incluya la enseñanza del uso de las nuevas tecnologías, en tanto que la circulación de información se produce a través de las mismas, la producción del conocimiento en ocasiones las utiliza como insumo fundamental y su uso es de aplicación intensiva en el mundo del trabajo. En la actualidad, -sin quitar relevancia a los soportes tradicionales- es muy difícil pensar la producción, la circulación y la aplicación del conocimiento sin el uso de las nuevas tecnologías y en particular de la computadora.

Sin embargo, la inclusión en el currículum de las nuevas tecnologías no implica –ni debería implicar- el uso puramente instrumental de computadoras. Esto suele suceder cuando las nuevas tecnologías “se escolarizan” (Larrondo y Gvirtz, 2008), transformándose en una materia más. El mundo del conocimiento y el mundo del trabajo *utilizan* las tecnologías y, del mismo modo, deberían ser implementadas en la enseñanza. No se trata de *saber usar las computadoras*, sino de saber utilizar las nuevas tecnologías para obtener o aplicar conocimientos a situaciones problemáticas, que puedan provenir de las propias disciplinas o de las preguntas y problemas significativos sobre cada disciplina o áreas disciplinares. En síntesis, y teniendo en cuenta la necesidad de “aprender a aprender”, el uso de las nuevas tecnologías implica poder operar con la información que está disponible para resolver problemas cognitivos o de índole práctica.

Si bien es una categoría discutible, la posibilidad de poder operar con la información disponible en el entorno digital es denominada por algunos autores como “competencias digitales” las cuales “se relacionan con las competencias más generales de lectura y escritura, indispensables en el entorno digital” (Schneider, 2007). La primera competencia digital es la *comunicación*. Esta refiere a las destrezas para interactuar en medios que poseen un sistema alternativo de reglas. En Internet se ponen en práctica géneros nuevos “con estructuras discursivas, registros o fraseología diferentes a las orales o escritas” (Cassany, 2002 en

Schneider, op cit). La segunda competencia es la *construcción*, la cual refiere a las habilidades de escritura pero “con tres matices relevantes: se pasa del ensayo convencional al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la co-construcción de textos o coautoría” (Cassany, 2002 en Schneider, op cit). La tercera competencia es la *investigación*. Esta se corresponde con las habilidades de navegación en Internet, por ejemplo, “saber encontrar sitios, desplazarse a través de su compleja estructura, saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos conseguidos, o saber interpretar tanto formas verbales escritas, como auditivas, visuales o gráficas” (Cassany, 2002 en Schneider, op cit).

Las dos últimas “competencias digitales” parecen ser las más importantes para el Nivel Medio en relación con su función de preparación para la vida adulta, lo cual incluye los estudios superiores y/o el mundo del trabajo. Además, y claramente, se vinculan con las competencias más básicas de comprensión lectora y de escritura. Se trata de “competencias digitales” pero que refieren a procesos cognitivos que también se desarrollan, se enseñan y se aprenden más allá de las nuevas tecnologías.

La inclusión en el currículum de estos modos de pensamiento y modos de operar con la información no puede ser pensada como conocimiento aislado ni fragmentado. Se trata de capacidades complejas que se adquieren con los años y a partir de una enseñanza sistemática y gradual. Por eso, es fundamental el planeamiento curricular que al respecto se desarrolle a nivel institucional. Enseñar contenidos y modos de pensamiento y aprendizaje autónomo es muy difícil con una estructura organizativa institucional que sigue pensando al conocimiento como áreas fragmentadas y que sigue sosteniendo esquemas laborales docentes parcializados en hora cátedra.

El currículum y la ciudadanía política

Una característica de la educación secundaria, y uno de sus objetivos prioritarios, es formar a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía política, próxima a ejercerse en forma plena luego de la finalización del ciclo. De este modo, la enseñanza de los deberes y derechos que conforman el ejercicio de la ciudadanía, la relevancia y la trascendencia de la política como actividad legítima para la resolución de los asuntos públicos, los derechos humanos, la práctica democrática, la historia de las sociedades y su lucha por la democracia deberían tener un lugar central en el currículum. Pero además se añaden dos cuestiones en relación con un currículum adecuado: la construcción de la cohesión social y la democracia como práctica institucional.

En la época contemporánea, la cuestión de *vivir con otro* no está tan resuelta como en el capitalismo clásico, ya que presenciamos, a nivel local y global, la proliferación de nuevos modos de identificación (e identidades) y procesos migratorios de mayor envergadura o de diferentes

procedencias. Estos fenómenos, hacen que la enseñanza del respeto y la aceptación por la diversidad cultural sean dimensiones centrales de la ciudadanía.

Asimismo, la práctica democrática es también una competencia, un saber hacer, y un modo de vivir y entender el vínculo comunitario y con el otro. Por ello, en la definición del currículum –y se incluye en esta instancia- debe instalarse permanentemente la práctica democrática como un ejercicio cotidiano y transversal a nivel institucional y también a las áreas disciplinares.

Como menciona Tedesco (op. cit): “es necesaria la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito “artificial” de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad”.

Democracia y Educación para la ciudadanía en la práctica cotidiana

Cuando se habla de un orden democrático, un aspecto ineludible es la referencia al hecho de que todas las instituciones educativas expresan su intención de formar en *determinados valores*. No obstante, más allá de las especificidades de cada institución (por ejemplo, valores religiosos o laicos), es posible sostener que una educación para la ciudadanía requiere adherir a ciertos valores específicamente democráticos. Esto es una cuestión controversial ya que los valores son relativos a la propia dinámica social, al momento histórico y a los diversos grupos, entre ellos, los actores institucionales.

No obstante, es posible coincidir con Siede (2002) en que hay “criterios de preferencia que, (...) es menester priorizar hoy desde la enseñanza escolar: el pluralismo frente a la homogeneidad, el respeto frente al atropello o el desconocimiento del otro, la cooperación frente a la competencia individualista o la dádiva supererogatoria. Sin pretender exhaustividad, entendemos que la reivindicación de estos valores como norte de la tarea escolar constituye una respuesta institucional acorde a las demandas de la época”. Dicho autor, presenta una tipología acerca de cómo es posible concretizar valores relativos a la ciudadanía en el aula, a la vez que realiza una propuesta realista, teniendo como horizonte un hecho que no puede desconocerse: la escuela tiene ya dispositivos (históricamente constituidos) para tratar la educación ciudadana⁶. Proponer y formar para la actuación autónoma en valores democráticos es una práctica escolar compleja que requiere la modificación de formas de pensar y de hacer y de cambios en los propios dispositivos

⁶ Por ejemplo: materias específicas, rituales patrióticos, proyectos.

institucionales. Esto es de fundamental importancia para tener en cuenta a la hora de diseñar formas de evaluación institucional. En esta dirección, vale la pena citar en extenso la propuesta de Siede, incluyendo la tipología y su propuesta: el “enfoque situacional”:

*“Si lo que se busca es lograr **cierta conducta específica**, la estrategia será un conjunto de estímulos positivos y negativos (premios y castigos) que moldeen la conducta deseada. En nuestra historia escolar es frecuente hallar este tipo de educación cívica centrada en hábitos de orden e higiene, pero poco propicia al debate o la participación activa de los sujetos en la discusión de las bases que sustentan tal orden.*

*Si buscamos generar una **emoción identitaria**, un sentimiento compartido de pertenencia a la comunidad, la estrategia más propicia será instituir ritos de identificación, que den cuenta de los límites entre quienes pertenecen y quienes no pertenecen a la identidad colectiva. La secuencia de ritos da cuenta de un proceso de incorporación del sujeto a la colectividad, de pasaje del exterior al interior, como es frecuente en todas las sociedades tradicionales. Entre las tradiciones escolares más arraigadas está la celebración de “actos escolares”, distribuidos anualmente como efemérides, cuya finalidad ha sido desde el inicio dar cuenta de emociones identitarias y forjarlas en los futuros ciudadanos.*

*Si buscamos **arribar a un conocimiento declarativo** de las leyes, la historia y la geografía local, las normas sociales y las instituciones que nos rigen, la estrategia adecuada será el adoctrinamiento, que nuestras escuelas han conocido como lecciones de civismo, desde las primeras experiencias de enseñanza.*

*Si buscamos **construir prácticas sociales complejas**, entendidas como criterios de actuación que el sujeto ha de saber adecuar a cada contexto específico, la estrategia pertinente es poner al sujeto en situación, para que aprenda a decidir por sí mismo, dando cuenta de sus elecciones e incorporando argumentativamente las razones de otros sujetos involucrados. Este enfoque situacional alude tanto a experiencias de participación en la gestión institucional como a instancias de toma de posición hipotética en actividades de enseñanza.*

Creemos conveniente realizar dos estimaciones sobre los métodos de educación en valores que no estamos en condiciones de aseverar, pero parecen plausibles: en primer lugar, que la elección de una vía frecuentemente colisiona con el desarrollo de otra, lo cual inhibe o impide los intentos de yuxtaposición lisa y llana de todas las vertientes; en segundo lugar, es probable que no podamos desterrar ninguna de estas alternativas, al menos en las experiencias escolares del futuro inmediato, pues todas ellas están fuertemente imbricadas en la matriz institucional.

Por la primera estimación, vemos que los premios y castigos moldean conductas y lo hacen con alto grado de eficacia, pero los resultados se revierten apenas se extinguen los estímulos externos y es poco probable que genere adscripción identitaria lo que se hace en vistas a un beneficio externo o para evitar un castigo; los rituales pueden generar emoción, pero difícilmente podremos hacer una aproximación crítica al estudio de la realidad social si la teñimos antes de sentimientos de adhesión incondicionada; el adoctrinamiento puede distribuir nociones certeras, pero éstas no se transformarán en herramientas si no se asumen como propias y se aprende a adecuarlas.

Como puede advertirse, nos resulta mucho más interesante y valiosa una enseñanza como la descrita en el último apartado de la tipología, pues entendemos que es la que más claramente favorece la autonomía de los sujetos: “tan sólo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto” (Meirieu; 1998. Pág. 112).

Sin embargo, atendiendo a nuestra segunda estimación, que da cuenta de la persistencia esperable de los otros rasgos, nos inclinamos por una metodología combinatoria en la que las estrategias se elijan en forma decreciente de mayor a menor grado de autonomía: que se otorgue la mayor relevancia posible a la educación del criterio y que se reduzca al mínimo posible el tiempo y la energía dedicados a las otras estrategias.

***El enfoque situacional** consiste en **habilitar instancias de participación estudiantil en la gestión institucional y ofrecer oportunidades de tomar posición argumental en actividades diseñadas para la enseñanza.** En el primer caso, se trata de un camino difícil porque cuestiona buena parte del formato organizacional de la escuela y está teñido, seguramente, de mucho intentos fallidos: a participar se aprende a través de errores, desgastes en la motivación y peleas variadas. Sin embargo, la fuerza de esos aprendizajes es enorme y también lo es su campo de extensión en situaciones futuras. Un modo más resguardado es ofrecer instancias de deliberación sobre situaciones hipotéticas, lo cual también implica una buena herramienta de enseñanza si se garantizan las condiciones de reflexión y diálogo argumentativo”*

De este modo, enseñar la democracia incluye como un aspecto fundamental el desarrollo de un sistema de convivencia escolar, que no se reduce solamente al problema de resolver *la disciplina*. En este sentido, el problema de la convivencia incluye a todos los actores institucionales, a los vínculos entre ellos y al modo en que deben resolverse todo tipo de conflictos. Un orden democrático supone que deben promoverse mecanismos de concertación y diálogo en los que todos los actores de la escuela se vean representados. Las diferencias de intereses y el

debate racional deben ser la base de la construcción de dicho régimen de convivencia, que incluye no sólo la resolución de conflictos puntuales, sino la elaboración de normas y reglamentaciones. Asimismo, la enseñanza de la democracia debería incluir instancias de participación de los estudiantes y de las familias en tomas de decisiones relativas a la gestión escolar, cuestión sobre la que se volverá más adelante.

En consonancia con lo que planteaba Siede, Gvartz y Palamidessi (op. cit) sostienen que las prácticas de debate, de argumentación, de escucha y de búsqueda de acuerdos, también son aprendizajes y requieren ser promovidos en las rutinas del trabajo diario. Sin el desarrollo y el cultivo de estos aprendizajes básicos, el complejo proceso de construcción de la convivencia se reduce al estrecho problema de la obtención de la obediencia (ibid).

Ahora bien, no hay un único método de plasmar esto en prácticas concretas, o en “situaciones”, al decir de Siede (op. cit). Gvartz y Palamidessi proponen que, a la hora de pensar alternativas, hay pautas que pueden facilitar formas de convivencia democráticas:

- La escuela debe crear diversos niveles de participación, teniendo en cuenta los diferentes roles de las personas y sus capacidades.
- Lo primero que una escuela debe plantearse es la revisión de los mecanismos de participación y los canales de diálogo y comunicación.
- La escuela debe crear espacios para la discusión y la construcción de acuerdos sobre la vida en la institución. Pero, dado que la convivencia atraviesa toda la tarea educativa, no es una cuestión a ser tratada exclusivamente en circunstancias especiales: no debe limitarse a la realización de jornadas o proyectos “ad-hoc”, sino que también debe trabajarse en el desarrollo cotidiano de la vida escolar.
- La escuela debe promover múltiples formas de participar en la institución, apoyando la organización de los alumnos y permitiéndoles participar de la toma de decisiones en la institución.
- Cualquier acuerdo, reglamento o conjunto de normas que se intente plasmar, debería tener en cuenta algunos aspectos fundamentales:
 - . Respetar y promover derechos consagrados por normas superiores (como la Constitución, la Declaración de los Derechos del Niño, etc.);
 - . Instalar el diálogo como forma de resolución de conflictos;
 - . No prestar atención solamente al control de las acciones de los alumnos;
 - . Utilizar mecanismos de integración y reparación en lugar de aquellos que promueven la exclusión y la separación del “infractor”;
 - . No limitarse a la definición de un código fijo de acciones y sanciones –lo prohibido y los castigos–, sino partir de una idea positiva de lo que se intenta lograr en el trabajo escolar;

- . Crear múltiples instancias para tratar el tema (consejos de convivencia, asambleas de aula, comisiones) de manera tal que se puedan establecer procedimientos, analizar situaciones y proponer soluciones.

III. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM

Mirar la enseñanza: Alcances y límites del uso de modelos

El currículum se concreta a partir de determinadas experiencias de enseñanza. En este apartado se reflexionará acerca de las implicancias de diferentes modelos de enseñanza, ya que cada uno de ellos permitirán o no la adquisición de diferentes tipos de aprendizajes. En este sentido, los modelos de enseñanza que se implementen tendrán estrecha relación con la eficiencia de la enseñanza en cuanto adquisición de aprendizajes (de contenidos y competencias) relevantes y transferibles a nuevas experiencias y a nuevos conocimientos. La propuesta será entonces presentar dos *tipos ideales* de abordajes pedagógico-didácticos que, por comparación, permitan construir indicadores para hacer observables las prácticas concretas.

Cada modelo de enseñanza, o “sistema didáctico” (Perrenoud, 2006), contiene teorías sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares y presupone también hipótesis sobre cómo debe estar organizada el aula y la escuela, sobre qué enseñar, cómo enseñar, qué y cómo evaluar. Asimismo, cada modelo de enseñanza construye distintas formas de ejercer el “oficio de alumno” (Perrenoud, op cit). En la práctica, esto se plasma en diferentes expectativas acerca de las conductas esperadas por los estudiantes, juicios de excelencia que definen lo que será considerado un “buen alumno” o un “mal alumno”, qué significa “trabajar bien” o “trabajar mal” en la escuela. (Perrenoud, 2001).

El primer modelo puede denominarse genéricamente como el de *enseñanza tradicional o expositiva*. Este es el “prototipo dominante dentro y fuera del sistema educativo”, porque representa la cultura tradicional de la escuela (Porlán, 2002). La concepción que subyace en este modelo es que el conocimiento es poseído y transmitido por aquel que sabe, siendo la exposición verbal un medio privilegiado de transmisión. El conocimiento valioso, es el que proviene de la disciplina de origen. Se trata de transmitir, lo más fielmente posible, un conjunto de contenidos claves y fundamentales basados en la lógica disciplinar.

En este modelo, el trabajo escolar y las tareas se definen principalmente a partir de la alternancia entre lecciones (exposiciones, explicaciones), ejercicios, y momentos de control del aprendizaje (Perrenoud, 2006, op. cit.). La comunicación suele ser dirigida por el docente y la voz debe ser autorizada por este: “El alumno se implica en una red de comunicación fuertemente coercitiva. El maestro solicita permanentemente su atención y a veces su intervención bajo dos formas: de una parte, responder a preguntas, de otra, hacerlas, para manifestar su curiosidad o

para esclarecer lo que no ha comprendido. La regla de oro es esperar, pedir la palabra, esperar la invitación o al autorización del maestro para expresarse” (op. cit: 134).

La organización del trabajo escolar, y en base al modelo presentado por el mismo autor, suele caracterizarse por:

- La realización sincronizada y simultánea de tareas idénticas.
- Tareas que plantean una única solución. Esto garantiza la existencia de un procedimiento único cuya aplicación metódica es a la vez necesaria y suficiente para hacer correctamente el trabajo. No permite realizar modos de resolución individuales y establece una única solución correcta.
- Fragmentación de tareas. Suele proponerse una serie de tareas cortas e independientes. Ejemplos: operaciones aritméticas, conjugación de verbos, etc.
- Estandarización de tareas. La estandarización refiere a la reiteración de propuestas similares. Ello simplifica el control, pues elimina elementos difíciles de evaluar como la comprensión de las instrucciones. Son tareas estándar, parecidas no tanto en el contenido (que cambia a medida que avanza el recorrido disciplinar) sino en el procedimiento (cfr Gvirtz, 1999).
- El componente escrito de las tareas. Las tareas suelen redundar en un producto escrito.
- El carácter individual del trabajo.
- La cuantificación de la tarea.
- La alternancia rápida de tareas cortas, para tener a la clase “sincronizada”.
- Contenidos y formas de trabajo que no se vinculan a la vida cotidiana. Los ejercicios planteados no necesariamente proponen la resolución de problemas que pueden presentarse en la vida diaria ni un desarrollo de comprensión acerca de un tema determinado. Generalmente, están destinados a la repetición de contenidos y procedimientos independientes entre sí.
- El carácter poco interactivo de las instrucciones.
- Evaluación destinada a la obtención de calificaciones y a la promoción. No concibe la evaluación como proceso de aprendizaje. Se considera que el único responsable por el bajo rendimiento en la evaluación es el alumno. La evaluación refiere a la medición de posesión de los contenidos tal como el currículum escolar lo presenta (Perrenoud, op. cit 2001).

Un segundo tipo de modelo de enseñanza es aquel propuesto por las *nuevas didácticas*. Nacidas de una crítica a las didácticas tradicionales, se presentan como propuestas alternativas a las formas clásicas de la enseñanza y del trabajo escolar. Suelen llamarse pedagogías “activas” o “modernas” (Perrenoud, op cit: 134). Ejemplos de ellas son los modelos de “enseñanza por descubrimiento” (no orientada u orientada por el docente) o la “enseñanza para la comprensión” (Eggen y Kautchak, 1999).

Si bien bajo esta gran categoría pueden encontrarse una multiplicidad de modelos y estrategias de enseñanza, todas ellas comparten un común denominador: se caracterizan por estar basadas en la

actividad del estudiante como motor de construcción del aprendizaje y en la concepción de *aprendizaje significativo*.

Para esta mirada, el aprendizaje es resultado de la interacción entre las estructuras cognitivas que el sujeto ya posee y la nueva información. El *aprendizaje significativo*, es aquel en el que el sujeto integra un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva estableciendo relaciones necesarias con los conocimientos previos. Así, la nueva información adquiere significación y, en base a ella, es posible revisar y modificar el conocimiento anterior. La comprensión profunda implica “poder hacer con un tema diferentes cosas que requieren del pensamiento, como dar explicaciones, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, aplicar, analogizar, y representar el tópico de una nueva forma” (Eggen, P. y Kautchak, D. 1999).

Dentro de las nuevas didácticas, algunos modelos son más “espontaneístas” (Porlan, op cit), más centrados en los procesos cognitivos individuales que hacen los estudiantes solos al involucrarse en la actividad. Otros, como la “enseñanza para la comprensión”, (Eggen y Kauthchak, op cit) incorporan al docente como un protagonista fundamental en la enseñanza, cuyo rol es indispensable para acompañar y guiar el proceso de aprendizaje del alumno. Asimismo, estos abordajes suelen tener un fuerte componente de creación y aplicación del conocimiento a situaciones concretas. Se trata, en cierta medida, de que el estudiante *aprenda haciendo*.

Según Perrenoud (op cit), estas nuevas didácticas se caracterizan en general por “tener el acento puesto en el alumno, como sujeto activo de su aprendizaje más que en el maestro; insistir en la construcción progresiva de los conocimientos y de las habilidades a través de actividades y de la interacción entre pares (alumnos) y entre ellos y el docente, una voluntad de unificar las disciplinas, de privilegiar las competencias funcionales y globales por oposición a los aprendizajes nocionales y a los saberes fragmentados; la voluntad de “abrir la escuela a la vida”, de vincular los aprendizajes en las “vivencia” de los alumnos; el respeto a la diversidad de personalidades y de culturas; la valorización de la autonomía; el premio a la motivación intrínseca; el placer, el deseo de descubrir; el énfasis puesto en los aspectos cooperativos del trabajo escolar, por oposición a las tareas estrictamente individuales y a la competencia entre alumnos” (ibid).

Siguiendo al mismo autor, el trabajo escolar en estos modelos suele basarse en los siguientes supuestos:

- Todos los alumnos no hacen constantemente lo mismo al mismo tiempo. Más bien, puede depender de las necesidades y preferencias del alumno.
- Las tareas (por ejemplo, los trabajos de investigación o proyectos) admiten diversas soluciones. No exigen una solución única.
- Las tareas son más abarcativas por el hecho de que provienen de un problema real, de una necesidad funcional, y pueden ir más allá de la fragmentación horaria o nocional del currículum.

- Las tareas presentan formas menos estereotipadas porque no se toman de los repertorios de ejercicios establecidos, sino que se diseñan en función de los proyectos y proposiciones del maestro y de los alumnos.
- Las tareas apelan frecuentemente a la resolución de problemas de la vida cotidiana y se recurre a lo escrito sólo cuando es útil. Lo esencial es llegar a una decisión, a una solución, a una realización, sin acudir obsesivamente a las anotaciones.
- A menudo las tareas se asumen colectivamente.
- Es difícil comparar el rendimiento entre cada uno de los alumnos, porque las tareas son de naturaleza diversa. La apreciación del trabajo de cada cual descansa en una evaluación compleja.
- Algunos alumnos, o el grupo completo, emprenden a veces tareas de larga duración, de varias horas, de una jornada completa, o a veces de una semana o más. La jornada no se presenta como una alternancia rápida de tareas distintas, sino como una sucesión de momentos inscritos en un mismo objetivo general, cuya realización supone toda suerte de operaciones y en general una división del trabajo.
- Las tareas no se eligen esencialmente en función de su facilidad y de las posibilidades de corrección que ofrecen, sino en función de su utilidad práctica y de su interés.
- Las tareas se definen progresivamente sobre la base de una concertación entre los alumnos y el maestro. Más que *instrucciones*, hay un trabajo permanente de recordación y de negociación sobre los objetivos generales, de explicitación de las próximas etapas y de las prioridades.
- La evaluación se concibe como un proceso de aprendizaje tanto para el alumno como para el docente. Tiende a asumir un carácter formativo, es decir, se desarrolla a lo largo de todo el ciclo escolar promoviendo el aprendizaje a partir de los errores, reformulaciones de los trabajos, metacognición, autoevaluación y un compromiso tanto del alumno como del docente para la mejora de los resultados obtenidos.

Aunque la presentación de estos dos modelos resulta útil para establecer *analizadores* de las prácticas de enseñanza, y, con ello, las potencialidades de dichas prácticas para favorecer el aprendizaje de distintos tipos de contenidos (conceptos, competencias, valores), es necesario tener algunos recaudos. Es cierto que las críticas formuladas a la enseñanza *tradicional* han sido múltiples. En primer lugar, se basan en el hecho de que sus procedimientos tienden a producir dificultades para aprender y transitar la experiencia escolar, sobre todo en el caso de los estudiantes provenientes de sectores de más bajo capital cultural de origen. En segundo lugar, presentan dificultades para formar en competencias y para lograr que los aprendizajes sean transferibles a situaciones nuevas, dado que para ello es indispensable contar con una enseñanza que tenga un fuerte componente de experiencias

directas, de aplicación de conocimientos y habilidades, como así también de trabajo colectivo y de diversos modos de comunicación.

Las pedagogías activas, en cambio, tienen la potencialidad de favorecer la comprensión profunda, de acercar al estudiante al conocimiento de una manera significativa y a partir de la experiencia. En otras palabras, parecen ser las más acordes para construir un currículum real relevante.

Pero la preeminencia de la implementación de uno u otro modelo no necesariamente significa impacto directo en el aprendizaje. No sólo porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen múltiples factores -institucionales, culturales, afectivos-, sino porque enseñar no es lo mismo que aprender. Entre la enseñanza y el aprendizaje no hay una relación de causalidad lineal (Gvirtz y Palamidessi, op. cit: 135).

Resulta importante puntualizar que la enseñanza *funciona* o es *buena* cuando logra “incrementar la zona de intersección que existe entre enseñanza y aprendizaje, entre enseñante y aprendiz” (Gvirtz y Palamidessi, op cit: 137). En este marco, es probable que un modelo de enseñanza basado en las pedagogías activas genere un *mejor* aprendizaje.

Por otra parte, la observación de la enseñanza, o la construcción de instrumentos para su evaluación, debe ser cuidadosa por lo siguiente: hay secuencias de enseñanza que tienen ciertas características aparentemente *tradicionales* (por ejemplo, la exposición de un docente que dialoga con sus alumnos) pero que se combinan con actividades o propuestas más *activas*, y así brindan potencialidades de favorecer la participación, la actividad y el trabajo cooperativo. Asimismo, también es posible que en determinados contextos, otros factores intervengan con más fuerza a la hora de construir una *buena enseñanza*, a saber: el clima institucional, las altas expectativas de los docentes, la existencia de un vínculo afectivo, etc.

En este sentido, resulta importante el aporte de Davini (2008) en el que se diferencian familias de métodos de enseñanza, superando la oposición entre “enseñanza transmisiva/tradicional” y “enseñanza activa/autónoma”. En su enfoque, distingue por un lado la enseñanza como “guía”, que se acerca a los modelos activos: el docente acompaña un proceso de aprendizaje más autónomo por parte del o los estudiantes. Por otro lado, está la enseñanza como “instrucción” que supone un papel más fuerte en el rol del docente como instructor o transmisor directo de un cuerpo de contenidos. Una secuencia concreta de enseñanza, en la práctica, puede basarse en uno u otro modelo, o incluir elementos y/o momentos de los dos. De este modo, una secuencia basada en la instrucción o transmisión directa puede contener momentos de aprendizaje autónomo, reflexión, resolución de problemas y centrarse en la actividad del estudiante. A la vez, una secuencia didáctica basada en el trabajo autónomo del estudiante o grupos de estudiantes puede contener momentos de instrucción directa.

Por último, la elección e implementación de diferentes estrategias de enseñanza por parte de los docentes se ve condicionada o limitada por los recursos materiales con que cuentan las escuelas.

Es necesario considerar los recursos didácticos con que los docentes cuentan (libros suficientes, posibilidad de contar con biblioteca, laboratorio, acceso a Internet, utilización de programas informáticos, proyección de videos, entre otros) así como las condiciones materiales físicas de la escuela. En este sentido, una observación adecuada de la enseñanza en las instituciones no puede dejar de considerar estos aspectos.

La interacción y sus efectos en el proceso de enseñanza

Para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar en la pedagogía, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. La enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones. Ello condiciona no solamente las *elecciones* que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que genera efectos en la subjetividad de los estudiantes, que repercuten en la forma en que estos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares. Por ende, una observación de la enseñanza debe tener en cuenta los factores intersubjetivos puestos en juego: las formas de pensar y concebir al otro, sus expectativas recíprocas, y los efectos que ello trae en la interacción. Este aspecto es central y de impacto directo en la posibilidad de aprendizaje.

Particularmente, las categorías con que maestros y directivos clasifican y etiquetan a sus alumnos, pueden ser fuente de desigualdad social (cfr Tenti, 2007). Tenti propone el clásico concepto sociológico de tipificación⁷ para comprender este proceso.

Las tipificaciones son categorías que tienen un origen social y que hacen posible la interacción. En la vida cotidiana, las personas utilizan tipificaciones sobre los otros y sobre las situaciones para orientarse en cada curso de acción que emprenden. La acción humana requiere, para el actor, un grado de previsibilidad. Así, “el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tienen con sus semejantes y los objetos culturales” (Schutz, 1976:233 en Ritzer, 1993).

Si bien cada actor social construye las tipificaciones de acuerdo a sus experiencias subjetivas anteriores, el *contenido* de las tipificaciones es social. Otra característica de ellas es que operan a partir del desconocimiento. Esto es así porque el actor social realiza una *epogé* o suspensión de la duda, en el sentido de que no se está preguntando permanentemente sobre el fundamento o la veracidad de las categorías que utiliza para comprender el mundo. Estas tipificaciones pueden convertirse en ideas prejuiciosas o estigmatizantes sobre los otros. Las tipificaciones que operan en el ámbito educativo, no son neutras. Sostiene Tenti (op. cit 108) que “cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos etiquetas a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o adjudicando cualidades

⁷ Las tipificaciones consisten en ideas genéricas, homogéneas y abarcadoras. Funcionan con la lógica del “rótulo”, permitiendo clasificar y reconocer. (Ritzer, op. cit: 374).

reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente, a producir aquello que designamos". Al nombrar y etiquetar, "se puede hacer cosas con palabras" (op. cit: 109) En el ámbito educativo, hay representaciones-tipificaciones que operan muy frecuentemente y que contribuyen a reproducir la desigualdad. Siguiendo al mismo autor (op. cit) las etiquetas más frecuentes en la educación son a) la creencia en el don y la inteligencia como atributos genéticamente determinados , b) la creencia en el interés, la motivación y la pasión por el conocimiento y c) la creencia en la disposición al trabajo y al esfuerzo. El primer atributo ha sido ampliamente cuestionado, aunque todavía subsiste en el imaginario de muchos actores escolares. Sin embargo, las representaciones b) y c) todavía están fuertemente presentes. Pero "la demanda cultural está socialmente determinada (...). La demanda de cultura y conocimiento supone una primera educación. Por eso, la pasión por cualquier contenido cultural (las matemáticas o la historia de Roma) no se distribuye al azar entre la población. La sociología del gusto y la demanda cultural enseña que existen relaciones sistemáticas y casi universales entre la posición que ocupan los individuos en el espacio social y sus demandas y consumos culturales" (Tenti, op cit: 113-114). La idea de que "a los chicos no les interesa nada" o "estos chicos no se interesan por el conocimiento" es un claro ejemplo de este tipo de etiqueta.

En cuanto a la tercera, c), es común que la idea de que los estudiantes estén *desinteresados* se asocie con la falta de disposición para el trabajo y el esfuerzo. Estas *disposiciones* tampoco están distribuidas homogéneamente entre la población. Las categorías de *trabajo* y *esfuerzo* no son iguales para todos. Según Tenti, "en general son más ambiciosos en términos de logros escolares los grupos sociales que tienen más probabilidades objetivas de escolarización" (op cit: 115).

Los rótulos y las etiquetas en el sistema escolar no solamente funcionan en relación con los estudiantes que provienen de orígenes sociales desfavorecidos. El trabajo de G. Tiramonti y equipo (2004, op. cit) observa que en las escuelas de elite, las categorías con las que se interpela a los estudiantes tienen que ver con la imagen de un futuro proyectado como joven exitoso, líder en un mundo globalizado y cosmopolita, o como un joven intelectualmente brillante, futuro miembro de la elite dirigente del país.

En síntesis, el análisis de las tipificaciones, etiquetas y modos de pensar al estudiante parecen ser centrales a la hora de evaluar la calidad de una institución. Esto no sólo incluye aquellas *negativas* y estigmatizantes, sino también a aquellas formas de pensar y concebir positivamente al estudiante. Muchas instituciones construyen un *perfil de alumno* o *de egresado* que guía las prácticas de manera positiva. El análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana, se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza y las oportunidades concretas que una institución es capaz de brindar.

El apoyo a la escolaridad

De acuerdo a lo dicho en las secciones anteriores, a la literatura revisada y a los lineamientos de la política educativa de las últimas tres décadas, se implica que la escuela secundaria debe desplegar dispositivos relativos al apoyo estudiantil.

En la actualidad, se hacen más relevantes las estrategias para la prevención del bajo rendimiento y al abandono escolar, el seguimiento de la asistencia, el apoyo en las dificultades de aprendizaje, la orientación (y derivación) en problemáticas psicoafectivas y de salud. En este sentido, y aún con las diferencias de recursos disponibles, cada institución educativa de nivel secundario debe contar con instancias que tengan como objetivo asistir al estudiante en esos diversos aspectos. En general, las escuelas cuentan con uno o más de estos dispositivos, que tienen asignadas tareas y funciones específicas. Gran parte de las escuelas del país trabajan con tutorías o cuentan con un gabinete psicopedagógico –o ambas-. Sea cual fuere la especificidad, en términos de autoevaluación sería importante considerar criterios que contemplen si estos aspectos de atención son cubiertos y bajo qué modalidad.

IV. GESTIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

El significado de la gestión escolar

Puede caracterizarse la gestión escolar como:

“Un proceso complejo dirigido al gobierno de las instituciones por medio de dinámicas interpersonales y grupales que involucran estrategias fundadas en autoridad e influencias para la consecución de determinados intereses y el logro de objetivos. Las relaciones entre los actores institucionales van más allá de la formalmente establecida, fundamentándose también en componentes emocionales y representacionales. La conducción no necesaria ni continuamente está en manos del director o equipo directivo de la institución. La gestión debe articular diferentes necesidades que provienen tanto del espacio interno de la institución –normativa, condiciones de trabajo, prácticas de los actores– como de ámbitos que desbordan el espacio escolar –sea la familia, el barrio de la escuela, el sistema educativo. Si bien los objetivos centrales de la gestión escolar son los pedagógicos también se involucran otras metas como pueden ser las asistenciales, productivas o socio-culturales, dependiendo de la naturaleza del establecimiento, las características del medio en que se inserta, la naturaleza de los proyectos que genera. La toma de decisiones constituye un aspecto central de la cultura escolar.

Se trata de un proceso dinámico que está presente en diferentes espacios y momentos de la vida institucional, como en los procesos de elaboración de las visiones respecto de situaciones problemáticas, la formulación de proyectos, la construcción de su viabilidad y la evaluación de estos procedimientos” (Cantero, 2000 en Sendón, 2007).

Aunque cada escuela, en función de sus tradiciones, modos de hacer las cosas, historia, conflictos, modos de concebir a los sujetos (“cultura institucional”), echa mano a una serie de repertorios y rutinas para gestionar el día a día escolar, resulta útil establecer algunos parámetros y establecer criterios para analizar la gestión escolar en función del logro de una educación secundaria de calidad. El supuesto es que determinadas prácticas de gestión favorecerán el logro de una educación de calidad. En este sentido, puede sostenerse que dos cuestiones asumen centralidad en el contexto actual: la gestión pedagógica (cómo lograr mejores aprendizajes) y la prosecución de estrategias para el bienestar de los estudiantes, que redunden en la permanencia y tránsito exitoso de la escolaridad, y la presencia de acciones que favorezcan el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Habida cuenta de los cambios antes mencionados y de las características que debe asumir una educación secundaria en el contexto de la sociedad del conocimiento, resulta evidente que la gestión escolar no puede ser concebida como antaño. Es decir, ya no se trata de garantizar el cumplimiento de reglas, rutinas y *modos de hacer las cosas* establecidas por el sistema educativo o por la propia tradición. En este sentido, lo que debe marcar el rumbo de la gestión directiva es qué es aquello que se propone mejorar en una institución, qué perfil de alumno y de egresado se quiere conseguir, qué competencias, habilidades, saberes y valores esa escuela, en su enfoque particular, desea transmitir a sus estudiantes, y cuál es el modo posible de conseguirlo. Esto supone “pasar de un modelo de administración escolar a un modelo de gestión escolar estratégica” (Gvirtz, 2007: 40).

En el siguiente cuadro, que puede servir como tipo comparativo para observar las prácticas concretas de una institución, se pueden apreciar las principales diferencias entre estos dos modelos.

Administración escolar	Gestión educativa estratégica
<ul style="list-style-type: none"> • Baja presencia de lo pedagógico • Énfasis en las rutinas • Trabajos aislados y fragmentados • Estructuras cerradas a la innovación • Autoridad impersonal y fiscalizadora • Estructuras desacopladas • Observaciones esquemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidad de lo pedagógico • Habilidades para trabajar con la complejidad • Trabajo en equipo • Apertura al aprendizaje y a la innovación • Asesoramiento y orientación profesionalizados • Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro • Intervenciones sistémicas y estratégicas

Fuente: Gestión educativa estratégica, IIPE-UNESCO (2000) En Gvirtz, op. cit.

La formación de competencias y de habilidades de pensamiento complejas, son saberes que no se adquieren fácilmente y que requieren una formación de años. Por ello, en la gestión pedagógica, el trabajo en equipo de los docentes y la coordinación resultan fundamentales. Una escuela secundaria debería poder gestionar su currículum a partir de la articulación de contenidos entre ciclos, como así también de objetivos de aprendizaje entre ciclos y entre años. Esto requiere concebir a la enseñanza desde un modelo de responsabilidades compartidas entre docentes, directivos y estudiantes. Para ello se necesitan estructuras, distribución de responsabilidades y el diseño y puesta en marcha de intervenciones sistémicas y estratégicas con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la convivencia escolar.

Hablar de intervenciones estratégicas supone que hay un conjunto de actores organizados que, en función de un diagnóstico y problemas detectados, se proponen objetivos y metas en el mediano y en el largo plazo, diseñan un plan de acción para lograrlo, distribuyen responsabilidades y funciones, y monitorean la marcha de dicho plan.

Los objetivos y las metas deben reflejar una situación deseada, proyectada, un *perfil de egresado*, o *de estudiante*, un deseo de determinados logros, que sólo pueden surgir a partir de un consenso entre los actores escolares.

Seguendo a Gvirtz una “escuela efectiva” está caracterizada por ciertos factores claves:

- Existencia de una idea clara entre los directivos, docentes y miembros de la comunidad acerca de la misión de la institución.
- Conocimiento común de las reglas y la forma de hacer las cosas.
- Articulación clara y consensuada entre los distintos ciclos de la escuela.
- Formulación habitual de objetivos comunes y compartidos para la mejora, con énfasis en el rendimiento académico de los alumnos.
- Comunicación formal de las expectativas de mejora a docentes y alumnos.
- Altas expectativas con respecto al rendimiento de todos los alumnos.

- Diseño de estrategias de acción, coordinación y evaluación institucional. Implica despegarse de urgencias cotidianas y reservar un espacio para reflexionar, planificar y diseñar planes de acción.
- Seguimiento del progreso de los estudiantes.
- Liderazgo pedagógico: eficacia directiva y toma de decisiones compartida.
- Altas expectativas de formación y desempeño del equipo docente.
- Protección del tiempo dedicado a la enseñanza.
- Fuerte apoyo y participación de las familias.
- Estabilidad docente: disminuir niveles de rotación y conformar equipos de trabajo.
- Responsabilidad por los resultados.

La perspectiva de gestión escolar integrada e interactiva

En la siguiente sección desarrollaremos la perspectiva propuesta por Bolívar (2009) acerca de la gestión escolar en la escuela secundaria. Sin que implique contradicciones con lo planteado por Gvirtz, el autor, especialista en temas de gestión y gramática escolar, plantea una perspectiva que se refleja en propuestas, a partir de un mayor énfasis en los aspectos interactivos de los distintos actores institucionales.

Partiendo de un objetivo intrínseco a la escuela media en función de las características de la contemporaneidad, con la relativa masificación del nivel y la apertura a sectores sociales antes excluidos, el autor y otros (Romero, 2009), colocan el acento en dos objetivos de la gestión escolar: la mejora en la calidad de los aprendizajes y la inclusión. Para estos autores, la gestión escolar de la escuela secundaria implica intrínsecamente el logro de la inclusión de los estudiantes y su consecuente resultado: la disminución o eliminación de la deserción y el fracaso escolar.

Para ello, el cambio, la innovación y la gestión –sin desmerecer el ámbito de la política educativa- deben iniciarse desde el interior de la escuela, es decir, de un modo opuesto a la gestión verticalista y burocrática. Los cambios desde adentro permiten que el aprendizaje y la mejora se den de manera permanente porque facilitan un proceso de aprendizaje institucional. Se trata de “favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes –y por ello mismo- que pudieran tener un mayor grado de permanencia. Las soluciones dependen internamente de los propios implicados, en un proceso de autodesarrollo de la organización. Los cambios deben producirse de modo colectivo, induciendo a los propios implicados en el logro de objetivos comunes de mejora (...). Las propias instituciones han de determinar su transformación organizativa” (Bolívar, op. cit: 44). Es en este sentido que los dispositivos de autoevaluación se convierten en estratégicos para la mejora de los procesos y resultados de la gestión escolar.

Un aspecto clave del planteo de Bolívar es que la dirección de la escuela no es equivalente a gestión. Es decir, la dirección o equipo directivo tiene un rol central, direcciona un proceso o crea las condiciones de mejora y cambios, pero no los produce en sí mismo: “Un sentido proactivo de la acción colectiva, se juega en el papel que los equipos directivos puedan tener en la mejora de una escuela secundaria” (ibid). Si bien la tarea individual del cuerpo de profesores es fundamental en el logro de aprendizajes –el centro de la gestión escolar-, una gestión interactiva, que promueve cambios y se dirige a la mejora y con ello genera aprendizajes en la organización, es, intrínsecamente, una gestión compartida que funciona como construcción colectiva de los actores implicados. En síntesis, en la relación de equipo directivo y profesorado se juega una parte importantísima del logro de cambios orientados a la mejora.

De este modo, Bolívar entiende a la mejora escolar como “la capacidad para comprometer y sostener el aprendizaje continuo de los profesores y de la escuela misma con el propósito de incrementar el aprendizaje de los alumnos (...). La capacidad de innovación de una escuela se apoya en la colaboración entre el profesorado, el contexto de la escuela, el apoyo e inducción proactiva de los equipos directivos, y que el establecimiento escolar se encamina hacia una organización que aprende. Los cambios deben llegar al nivel de aprendizaje en el aula” (Bolívar, op cit: 48).

Ahora bien, ¿qué quiere decir específicamente pensar a la gestión como tarea colectiva? Quiere decir que el papel del intercambio de experiencias y la reflexión conjunta deben ser logrados, y dicha reflexión debe tener como punto central lo que pasa y lo que se quiere lograr, participando de una misma creencia y de la posibilidad de trabajar juntos, con el fin de compartir, intercambiar y aprender. Este compartir debe basarse tanto en los logros individuales y profesionales como en los problemas detectados. Avanzar en esa dirección es construir comunidades de aprendizaje a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica. La gestión de una escuela entonces debe incluir la construcción de esta capacidad para funcionar como una comunidad profesional de aprendizajes colectivos.

Este planteo es de fundamental importancia para determinar parámetros de evaluación en el sentido de que, difícilmente una escuela puede abarcar este tipo de gestión sin que se tengan condiciones básicas de trabajo en equipo, en lo que se refiere a la predisposición de los docentes (departamentos) y en cuanto a la disponibilidad de instancias de encuentro e intercambio, vale decir, la atribución de tiempo y espacio para el trabajo y la reflexión colectiva. En segundo lugar, un punto clave y fundamental de este enfoque de la gestión se relaciona con el proyecto educativo institucional, el cual debe funcionar como una construcción colectiva, teniendo como *norte* la mejora, de los aprendizajes.

Interpretando a Bolívar, una escuela que funciona como comunidad de aprendizaje se estructura en función de algunas dimensiones, a saber:

- Valores y visión compartidos.
- Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida.
- Focalización en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores.
- Colaboración y desprivatización de la práctica docente.
- Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo.
- Apertura de redes y alianzas con la comunidad (otras escuelas o instituciones).
- Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo.

En un paso posterior, el autor propone claves para el logro de este enfoque. Que la escuela avance hacia este concepto y práctica de gestión escolar, requiere profundas transformaciones en lo que refiere a la mentalidad colectiva de los actores escolares (Romero, op. cit), y al modo de organizar el tiempo, los espacios y las formas de trabajo.

Un primer paso consiste en el logro del compromiso de los implicados. Se necesita generar contextos de colaboración entre los integrantes del plantel docente, de modo que se posibiliten tanto el aprendizaje de la organización como el incremento del saber profesional. Por ello, los equipos directivos deben retomar los proyectos institucionales como dispositivos para generar procesos de trabajo conjunto, planteándose reflexivamente lo que se quiere hacer y revisando lo planificado en función de la práctica. En un nivel más concreto y detallado, las propuestas de Bolívar son básicamente las siguientes:

- Desarrollar un foco común en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje: las acciones de la dirección se subordinan a mejorar la labor docente de los profesores y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. Deben promover un foco en el aprendizaje para todos los alumnos y crear contextos para el del propio profesorado. Ello implica eliminar el aislamiento de la práctica docente y promover el intercambio de experiencias de los colegas y, también, promover expectativas claras y compartir logros.
- Distribuir responsabilidades y compartir el liderazgo. Se trata de favorecer el compromiso e implicación de los profesores y de las familias, teniendo un mayor grado de incidencia y permanencia. Se trata de avanzar hacia un liderazgo compartido. Ello implica delegar responsabilidades en otros miembros. En una cultura profesional de colaboración, el liderazgo es resituado y ello no implica no responsabilizarse por los resultados, sino, al contrario, una responsabilización individual pero a la vez colectiva en cuanto a los objetivos comunes.
- Establecer una coherencia y acción conjunta de la escuela. Esto implica construir un sentido compartido de acción y un conjunto de valores compartidos. Pero comporta además un aspecto que debe resolver cada escuela: lograr instancias espacio-temporales

de discusión, reflexión intercambio y trabajo colectivo de los docentes y equipos directivos. Se trata de la traducción práctica y concreta de la colaboración al modo de trabajar cotidianamente.

- Posibilitar y apoyar el aprendizaje del profesorado. Los directivos pasan a ser facilitadores e impulsores del desarrollo profesional, en lugar de jefes. Esto significa promover el desarrollo y el intercambio del conjunto de los docentes favoreciendo, además, su capacitación permanente
- Compromiso con la comunidad escolar. Se trata de establecer relaciones más fluidas con el entorno, la comunidad y con las familias. Una escuela interactiva debe ser capaz de responder a las demandas del entorno y dar lugar a la participación de las familias en la propia gestión.

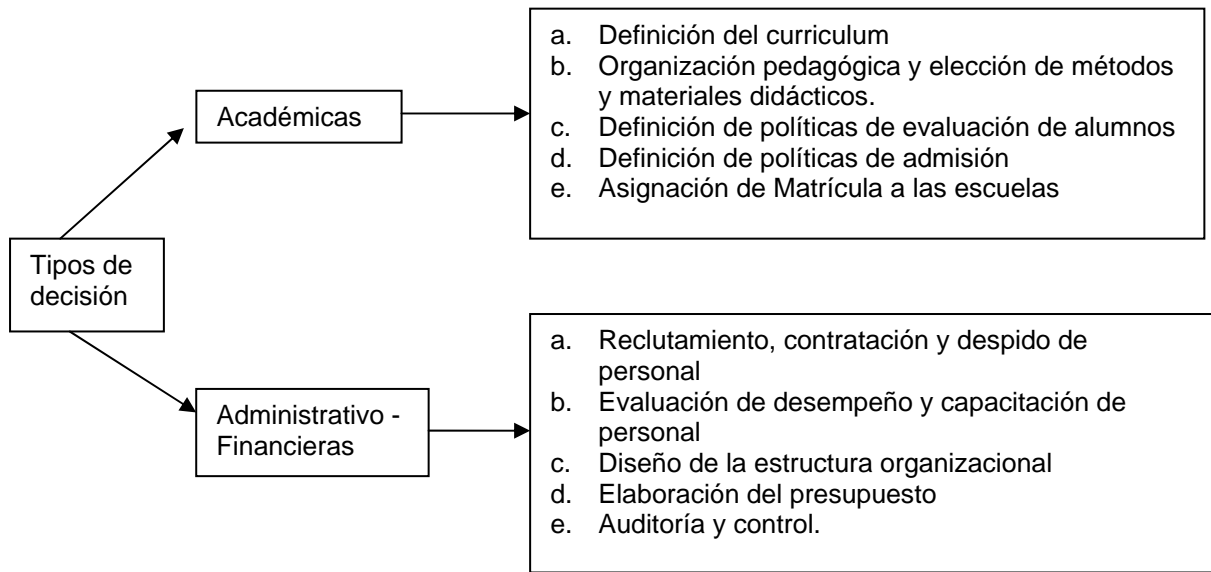
Democracia y gestión escolar

Los conceptos de gestión y de liderazgo se vinculan con el modo en que se toman las decisiones y quiénes intervienen en tales procesos, y aquí se juega otro aspecto que hace a la gestión escolar: su carácter democrático o no democrático, participativo o no participativo. En este sentido, y con la intención de establecer parámetros de autoevaluación para instituciones concretas que funcionan bajo reglamentos concretos, no es fácil establecer qué prácticas y/o aspectos de la gestión institucional deben ser abiertas a la participación colectiva y cuáles no. Este es un problema complejo, dado que incorporar procesos decisorios basados en la participación de los actores resulta clave para fortalecer la educación democrática y la enseñanza de la ciudadanía, que como ya se mencionó, debe ser un objetivo central de la escuela secundaria.

Si se analiza qué es lo específico en la democratización de la institución educativa, surge la siguiente pregunta: ¿Qué, quiénes y cómo deben tomar participación en cuestiones educativas, y más específicamente en la toma de decisiones de los asuntos institucionales?

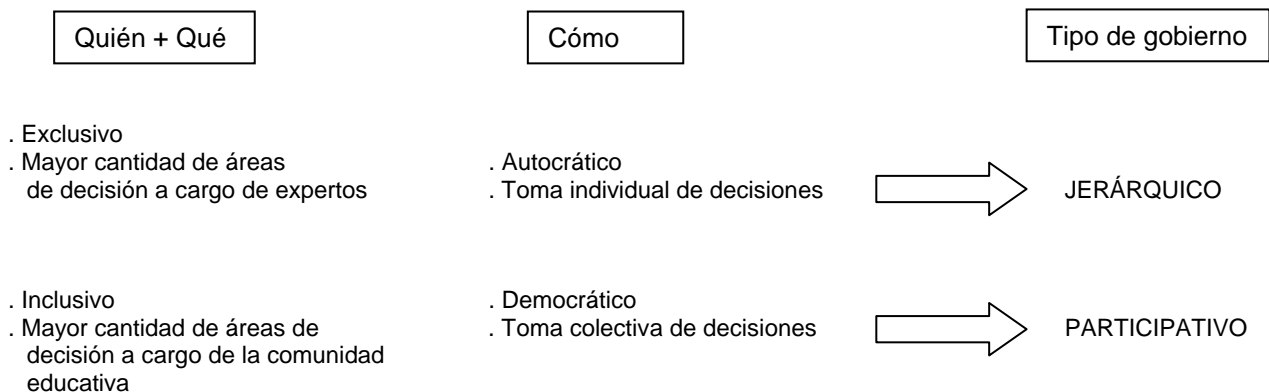
Gvirtz y Minvielle (2005) han elaborado un tipo ideal llamado “gobierno escolar”, para establecer parámetros útiles para valorar la toma de decisiones en la gestión escolar. En él, importa valorar quién (y con qué criterios) se define con autoridad para tomar decisiones en lo que hace a las cuestiones educativas. Esas cuestiones implican dos tipos de decisiones: las académicas y las administrativo – financieras.

Esquema 1: Decisiones que se toman en el ámbito escolar



En cuanto a cómo se toman las decisiones en un proceso democrático puede ser a través de un criterio de mayoría (ya sea ésta una mayoría simple o calificada) o por búsqueda de consensos. La utilización de uno u otro modo dependerá de varios factores, entre ellos, el grado de consenso que se busca o es posible lograr y la importancia que reviste la decisión a ser tomada. En contraposición al proceso de toma de decisiones democrático, se ubica el proceso jerárquico de toma de decisiones, donde sólo unos pocos poseen las características necesarias para encarar y llevar a cabo el proceso decisorio, generalmente basado en criterios de idoneidad.

Esquema 2: Dos modelos de Gobierno escolar



De esta clasificación (quién, qué y cómo), puede desprenderse un tipo ideal de gobierno escolar, que sirve para valorar los casos concretos de la realidad que, por supuesto, nunca se da puro. Las autoras antes citadas, describen del siguiente modo a los dos modelos:

*“El primero de los modelos presentados es el denominado **Gobierno Jerárquico**. Esta forma de gobierno de las escuelas se basa en el principio de la Idoneidad, y por lo tanto, el Quién de su gobierno está constituido sólo por aquellos considerados capaces de abordar la cuestión educativa. Siguiendo esta línea, el Qué del quehacer educativo, es decir, tanto las decisiones académicas como las administrativo-financieras, están bajo el dominio de los especialistas, entre los que se encuentran las autoridades de la burocracia estatal educativa en su mayor parte (ministros y secretarios de educación, pedagogos de estado, y técnicos al servicio de la burocracia estatal) y, en campos muy limitados relacionados con algunas cuestiones didácticas, la directora o los docentes, que pueden llegar a tener alguna voz en algunas decisiones específicas, como la elección de los libros de texto o las políticas de evaluación interna de los alumnos. Dado que el criterio que prima en la elección de los miembros del gobierno de las escuelas es el saber y la capacidad, entonces la toma de decisiones no se presta a la discusión y al debate, sino que más bien se lleva a cabo por quien posee los conocimientos considerados válidos, decidiendo las cuestiones de manera individual. La toma de decisiones es entonces autocrática y, como fuera enunciado anteriormente, encuentra su legitimidad en el saber que la respalda. Este tipo de gobierno es un gobierno que se basa en la jerarquía que crea la división que generan el conocimiento y la habilidad. Están por un lado los que saben, y por lo tanto acceden a participar en el gobierno de la escuela, y por el otro lado quedan los que no tienen la idoneidad necesaria para participar en él. Es importante aclarar aquí que el hecho de que el gobierno sea jerárquico no necesariamente crea un conflicto por parte de los que no son considerados para formar parte de él. Este tipo de gobierno de escuelas funcionó adecuadamente durante un largo período en los sistemas educativos nacionales en una gran cantidad de países. Con respecto a esta situación es plausible hipotetizar entonces que mientras que quienes se encuentran fuera del gobierno de las escuelas consideren que quienes gobiernan tienen un saber diferencial, que se evidencia en el funcionamiento del sistema, entonces su autoridad será percibida como legítima y por lo tanto, no se generarán conflictos. El problema se plantea cuando se pierde la legitimidad que respalda la autoridad de los expertos, y quienes se encuentran fuera del gobierno escolar reclaman una apertura en la participación.*

*Una apertura de participación es precisamente lo que caracteriza a lo que hemos denominado como **Gobierno Participativo**. Este gobierno se basa en el principio de la*

Elección Personal, y considera a la cuestión educativa como una que puede ser abordada por todos aquellos que ven afectados sus intereses, es decir, todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo aquellos que bajo el criterio de la Idoneidad no detentan conocimientos especializados en educación, como los padres los alumnos u otros miembros de la comunidad de la escuela, como los vecinos. Entonces, tanto las decisiones académicas, como las administrativo-financieras son dominio de este “demos” constituido por el conjunto de actores que se relacionan de alguna manera con los temas y problemas de la educación. Resulta claro, a partir de estas definiciones, que la toma de decisiones, el “cómo” del gobierno escolar en este tipo ideal de gobierno, se dirime de forma colectiva, ya sea haciendo uso de la norma de la mayoría o buscando el consenso en la unanimidad. Resulta entonces que en el gobierno participativo, la toma de decisiones es democrática, respetando los criterios de participación, inclusión, igualdad de votos, control del programa de acción y comprensión esclarecida, gracias a la adopción del criterio de la elección personal, el principio de igualdad que este criterio importa, y la definición de la cuestión educativa como una de naturaleza asequible para el común de los individuos”.

Criterios útiles para evaluar una gestión democrática

Si se considera que un gobierno democrático –de acuerdo al esquema antes presentado– tiene que ver con el establecimiento de mecanismos participativos en la toma de decisiones y, también, con la cantidad y la calidad de las cuestiones que se ponen a consideración para decidir democráticamente, es posible establecer algunos criterios para construir indicadores de gestión democrática, en el marco de la normativa vigente en nuestro país, donde no necesariamente todas las decisiones pueden ser puestas a consideración de la comunidad educativa.

En primer lugar, un conjunto de decisiones que abarca a los objetivos institucionales y a la enseñanza pueden ser parte de un proceso de toma de decisiones democrático. El diseño curricular, aunque fijado por las autoridades estatales, requiere un proceso de re contextualización, jerarquización y selección de contenidos que sí puede ser debatido y consensuado colectivamente. En definitiva, se trata de decidir democráticamente qué se quiere enseñar, cómo y en qué condiciones. Aún más, es posible que los estudiantes puedan tener voz en esto. El proyecto educativo institucional, el perfil de egresado, el objetivo de la escuela, también son asuntos que deberían ser objeto de un proceso de decisión democrática, como así también los criterios de evaluación de los estudiantes, la puesta en marcha de proyectos, las cuestiones de convivencia cotidiana (en general ello debiera resolverse en un órgano específico y de funcionamiento regular: el *consejo de convivencia* o similares, en el que la participación de los estudiantes es fundamental).

Otro conjunto de decisiones relevantes en la gestión de una institución escolar se vincula con un aspecto controvertido, en el que hay poca tradición de reflexión en nuestro país: los criterios de la evaluación de desempeño de los docentes y ciertas normas institucionales relativas a la regulación del trabajo docente. El interrogante en este aspecto es quiénes deberían intervenir en la fijación de tales criterios, sobre todo teniendo en cuenta la especificidad de cada unidad educativa; sin duda el equipo directivo y los docentes son actores ineludibles, pero ¿y los estudiantes? ¿tendrán algo que decir al respecto? ¿vale la pena que sean escuchados en esta cuestión?.

Por último, la gestión de los recursos económicos de la escuela, el destino de la inversión de los fondos (cooperadora, donaciones, aportes del Estado), también son un conjunto de decisiones que deberían ponerse a consideración de los actores escolares en una gestión democrática y que procure transparencia.

En cuanto al “cómo”, ningún proceso democrático puede realizarse sin la existencia de dispositivos de funcionamiento regular destinados a la deliberación, al consenso y a la toma de decisiones. Estos pueden adquirir diversas formas, pero sin duda resultan fundamentales algunas características: la regularidad y la institucionalidad, la coherencia en el mecanismo de representación adoptada (consenso o mayoría) y la transparencia en el funcionamiento de los dispositivos adoptados.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Acosta, F (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna.* Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Beech, J. (2005). *Sociedad del conocimiento y educación ¿Qué le queda a la escuela?* (mimeo)

Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En: Romero, C (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo? En Tenti, E (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Cantero, G. (2000). La gestión escolar en condiciones adversas: contradicciones del poder y futuros posibles. En Fleming, Th. y Gonzalez, S. (comps) *Reformas educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio.* Buenos Aires: Biblioteca Norte-Sur. Citado en Sendón, M. A. (2007). *La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales.* En *Revista Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis, Año VIII, Núm I (15/2007), pp. 25-55.

Cassany, D. (2002). *La alfabetización digital.* Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, Costa Rica, 18-23 de febrero del 2002. Disponible en <http://www.upf.es/df/personal/danielcass> En Schneider, D. (2006) Aprender y enseñar en la Red. En: Palamidessi, M (comp.) (2006). *La escuela en la sociedad de redes: Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza.* Buenos Aires: Santillana.

- Duschatzky, S. y Corea, C (2002).** *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I (1997).** *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO: Oficina de Publicaciones del CBC- Universidad de Buenos Aires.
- Dussel I (2006).** Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. En *Anales de la Educación común*, 3er siglo, año 2, Núm 4. (Agosto). Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de planeamiento, pp. 95-105.
- Dussel, I; Brito, A y Nuñez, P (2007).** *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Eggen, P. y Kauchak, D (1999).** *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Elisalde, R. (2007).** *Estrategias y logros socioeducativos en bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)*. Victoria, Tesis de Maestría en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Ginocchio, V (2005).** *Orden, uniformidad y control: la prescripción estatal en los orígenes del sistema educativo (1875-1905)*. Victoria, Tesis de Maestría en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Gvirtz, S. (1999).** *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gvirtz, S. (2007).** *Mejorar la escuela*. En Gvirtz, S. y Podestá, M. *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M (2007).** Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. En *Revista TEIAS: Rio de Janeiro*, año 8, nº 15-16, jan/diez 2007.
- Gvirtz y Minivielle (2005).** *El gobierno de los sistemas educativos en América Latina*. (mimeo).
- Gvirtz, S y Palamidessi, M (2005).** *El ABC de la Tarea Docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kessler, G. (2003).** *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Larrondo, M. (2009).** *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos escolares de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*. (mimeo).
- Llach, J. (2006).** *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Perrenoud, (2001).** *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud (2006).** *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.
- Poliak, N. (2007).** *Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media*. Artículo publicado en el marco del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/poliak.pdf>
- Porlán, R (2002).** *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Madrid: Díada.
- Ritzer, G (1993).** *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill.
- Romero, C (2009).** *Escuela, melancolía y transición*. En Romero, C (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Schutz, A (1976). *Collected Papers II: Studies in social theory*. La Haya: Martinus Nijhoff. Citado en Ritzer, G (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill: 233.

Siede, I (2002). *Escuela y crisis social: Aportes para un abordaje formativo*. Documento de la Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento Subsecretaría de Educación Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Tedesco, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaime Bofill; UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> [consulta realizada en el mes de octubre de 2009].

Tenti, E (2000). *Culturas Juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G et. al (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina Área Educación.

Ziegler, S (2004). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Documentos y Fuentes estadísticas

Abdala, F (2003). Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del Nivel Medio de enseñanza. Documentos de la DiNIECE, Serie *La educación en debate*. Disponible en:

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/Serie-la%20educacion-en-debate-1.pdf

[consulta realizada en el mes de octubre de 2009]

DiNIECE. Datos estadísticos consultados correspondientes a los relevamientos de los años 2005, 2006 y 2007 (consultas realizadas en los años 2008 y 2009) en www.me.gov.ar/diniece

DiNIECE-UNICEF (2004). Informe del Proyecto Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio de las escuelas de nuestro país*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en www.me.gov.ar/diniece

Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina (2008). Ministerio de Educación de la Nación

Judengloben, I. Arrieta, M. Falcone, J. (2003). *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*. Documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Trabajo Decente y Juventud. Argentina, OIT, Oficinal Regional para América Latina, Lima, 2007. En Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina – Ministerio de Educación de la Nación (2008).

Oiberman, I y Arrieta, M (s/a). *Los cambios en el sistema educativo Argentino entre 1990-2000*. Informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: www.me.gov.ar/diniece/